

серия
**«Эффективная
школа»**



**И. В. Серафимович
О. В. Тихомирова**

**Горизонтальное
обучение педагогов
в профессиональных
обучающихся
сообществах**



Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
Ярославской области
«Институт развития образования»

Эффективная школа

И. В. Серафимович, О. В. Тихомирова

Горизонтальное обучение педагогов в профессиональных обучающихся сообществах

Учебно-методическое пособие

Ярославль
2022

УДК 37
ББК 74.320
С 32

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ГАУ ДПО ЯО ИРО

Рецензенты:

Кашапов Мергалис Мергалимович – доктор психологических наук; заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета (ЯрГУ) им. П.Г. Демидова, профессор;

Посысоев Николай Николаевич – кандидат психологических наук, профессор кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»

С 32 Серафимович И.В., Тихомирова О. В.
Горизонтальное обучение педагогов в профессиональных обуча-
ющихся сообществах: учебно-методическое пособие / И. В. Серафи-
мович, О. В. Тихомирова.— Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2022. —
140 с. — (Эффективная школа).

ISBN 978-5-907070-76-9

Предназначение данного пособия – помочь педагогам различного профиля научиться организовывать горизонтальное обучение, чтобы оперативно и гибко реагировать на изменения в образовании, касающиеся требований к профессиональной компетентности педагогов, к содержанию, технологиям общего образования. Пособие предоставляет возможность педагогам сделать определенные шаги к профессиональным обучающимся сообществам как среде горизонтального обучения, в частности проанализировать личностные ресурсы, способствующие работе в формате горизонтального обучения, и дефициты, препятствующие этой работе. Пособие включает в себя учебные, информационные и методические материалы.

Пособие адресовано учителям, специалистам методических служб, заведующим учебной частью образовательных организаций, студентам учреждений высшего и среднего профессионального образования, обучающимся по психолого-педагогическим специальностям.

УДК 37
ББК 74.320

ISBN 978-5-907070-76-9

© Серафимович И.В.,
Тихомирова О. В., 2022
© ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2022

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы горизонтального обучения	6
1.1 Понятие горизонтального обучения	6
1.2 Андрагогика горизонтального обучения.....	15
1.3 Сущность профессиональных обучающихся сообществ педагогов	24
1.4 Психологические предикторы горизонтального обучения	31
Глава 2. Организация горизонтального обучения в профессиональных обучающихся сообществах	65
2.1 Создание профессиональных обучающихся сообществ как среды горизонтального обучения педагогов	65
2.2.Планирование горизонтального обучения в профессиональном обучающемся сообществе	78
2.3 Реализация и оценка результативности «горизонтального» обучения в профессиональном обучающемся сообществе	98
Литература.....	121
Приложения	128

Введение

Актуальность вопросов организации непрерывного профессионального образования педагога обусловлена различными факторами.

Во-первых, в современном мире возрастает интерес к взаимосвязи знаний из различных отраслей, что влечет за собой увеличение количества междисциплинарных научных исследований и практических наработок. Эти исследовательские треки позволяют прогнозировать изменение и делать новые акценты в парадигме образовательного процесса.

Во-вторых, процессы глобализации и цифровизации способствуют интеграции наработок субъектов из различных культур, каждая из которых, имея особенные традиции, определяет свои вариативные подходы к изучению феноменов.

В-третьих, реализация задач национального проекта «Образование» определяет в качестве приоритетной позиции повышение эффективности образовательной деятельности. В связи с этим создается система внешних условий, способствующих обновлению содержания и технологий преподавания с использованием цифровых технологий; реализуется комплекс мер, направленных на развитие национальной системы профессионального роста педагогов, на включение в развитие системы образования различных участников образовательных отношений, на формирование мотивации к непрерывному саморазвитию.

В-четвертых, мы можем наблюдать, что в современном обществе, с одной стороны, повышается уровень профессиональной подготовки и увеличивается продолжительность и качество жизни людей, а с другой стороны, возрастают вариативность и неопределенность профессиональной карьеры. Это требует от человека непрерывного профессионального образования в течение всей жизни. При этом, согласно данным официальной статистики, за рубежом большая часть обучения персонала (более 65%) реализуется не в рамках корпоративного профессионального обучения и профпереподготовки, а неформально, благодаря процессам, которые не предусмотрены компаниями и в которые они (компании) не вкладывают деньги¹.

Таким образом, трансформации в российском образовании на различных его уровнях детерминируют активное развитие новых форматов непрерывного образования, связанных с неформальными и групповыми контекстами, предполагающими горизонтальное обучение (А. Г. Асмолов², А. В. Золотарева³,

¹Толочек В.А. «Психологические ниши»: топос и хронос в детерминации профессиональной специализации субъекта // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2019. № 1. С. 195-213.

²Асмолов, А. Г. Генерирование возможностей: от человеческого капитала – к человеческому потенциалу / А. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева. — Текст: электронный // Образовательная политика. — 2019. — № 4 (80). — С. 6-17. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43085555> (дата обращения: 11.01.2021).

³Золотарева, А. В. Обеспечение непрерывности и преемственности в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров / А. В. Золотарева. — Текст: электронный // Непрерывное образование. — 2020. — № 1 (31). — С. 44-49. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43771424> (дата обращения: 11.01.2021).

Ю. М. Забродин⁴), повышается актуальность передачи знаний и опыта на уровне «от равного к равному», что стимулирует разнообразные горизонтальные связи, причем не только внутри одной сферы, например образования, но и между разными сферами деятельности.

Вместе с тем необходимо отметить, что само понимание горизонтального обучения и подходов к его организации пока носит эклектичный и несистемный характер.

Задачами данного пособия являются как систематизация исследовательских подходов к осмыслению понятия *горизонтальное обучение*, так и презентация лучших региональных практик, связанных с функционированием профессиональных обучающихся сообществ.

⁴Забродин, Ю. М. Психология управления человеческими ресурсами (очерки теории психической регуляции поведения) / Ю. М. Забродин. — М.: МГППУ, 2017. — 224 с. — Текст: непосредственный.

Глава 1. Теоретические основы горизонтального обучения

1.1 Понятие горизонтального обучения

Считается, что одной из первых заговорила о пользе горизонтального обучения зарубежная исследовательница M.L.J. Abercrombie⁵, которая посредством наблюдения установила, что общение и обсуждение в группе в процессе обучения, когда можно аккумулировать мнения других, выражать свои эмоции и делиться опытом, позволяет лучше осваивать материал и впоследствии эффективнее применять имеющиеся знания на практике.

Профессиональный стандарт и горизонтальное обучение. Профессиональный стандарт⁶, выделяя обобщенные трудовые функции и трудовые функции по направлениям *обучение, воспитание, развивающая деятельность*, не использует понятия «горизонтальное обучение», но реализация ряда из них подразумевает необходимость такого обучения. Например, «формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ)» Профстандарт предполагает взаимодействие внутри педагогического коллектива или посещение КПК, а с учетом того, что ИКТ постоянно видоизменяются, этот процесс должен быть непрерывным профессиональным образованием. «Формирование мотивации к обучению» Профстандарт предполагает не только взаимодействие с педагогом-психологом, но и понимание особенностей мотивации детей, обучающихся в сложных социальных контекстах (мигранты; девианты; обучающиеся, оставшиеся без попечения родителей), или детей с особыми образовательными потребностями (одаренные, дети с ограниченными возможностями здоровья).

Основные трактовки и подходы к понятию «горизонтальное обучение»

Условно можно выделить как минимум два подхода к пониманию горизонтального обучения: через формы (модели) организации горизонтального обучения и через основные методы, используемые в рамках горизонтального обучения.

Формы (модели) организации горизонтального обучения

- **ПОС-обучение.** Профессиональные обучающиеся сообщества – модель взаимодействия в системе P2P (англ. peer-to-peer – «равный равному»), предполагающая обучение внутри профессиональных сообществ педагогических и административных работников. ПОС-обучение учитывает стратегию развития образовательной организации, опирается на сформированное «педагогическое ядро». При ПОС-обучении активно используется сетевое партнерство.

⁵ Abercrombie M.L.J. Aims and Techniques of Group Teaching. Society for Research into Higher Education. 1974. 82 p.— Текст: непосредственный.

⁶ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования), (воспитатель, учитель)», (с изменениями и дополнениями) утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>, <https://base.garant.ru/70535556/>

ПОС-обучение представлено в трудах А. Буссе, Д. К. Боссе⁷, М. Н. Певзнера, П. А. Петрякова, О. Грауманна, О. В. Тихомировой⁸, С. В. Myers, L. К. Myers⁹. Ключевую роль авторы отводят созданию административно-управленческих условий для развития ПОС, направленности ПОС на решение тактических и стратегических задач образовательной организации как открытой системы.

- **ПОО-обучение.** Профессионально объединяющее обучение предполагает создание среды для неформального общения, информационного сопровождения различного рода мероприятий как условие для эффективного профессионального развития. К профессиональным объединениям (сообществам) могут относиться региональные ассоциации, региональные методические объединения педагогов, учебные методические объединения педагогических работников образовательных организаций, сообщества различного формата и уровня, команды обучающихся учителей (КОУЧ), метапредметные объединения. ПОО-обучение освещается в работах В. Ю. Выборнова¹⁰, Е. В. Коточиговой, Е. В. Кувакиной, С. М. Полищук, Г. Д. Редченковой, А. Н. Смирновой, Е. Е. Цамуталиной¹¹.

- **ПОКП-обучение.** Образовательно-культурное пространство обеспечивает взаимообучение за счет взаимодействия разных поколений, организаций, социальных групп (М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, О. Грауманн)¹².

Основное содержание двух предыдущих видов ПОС – это направленность на решение ключевых задач образования, традиционных или вновь возникающих, за счет интеграции усилий неформальных объединений. Возникновение, развитие и функционирование обусловлено как внешними запросами к системе образования, так и потребностями самих участников образовательного процесса.

- **КПМ-обучение.** Обучение и приобретение новых компетенций в рамках конкурсов профессионального мастерства (А. Н. Гудков, И. В. Серафимович, С. И. Курицина, А. В. Шелия, Т. Ю. Егорова, И. В. Лапшина, Е. В. Татты-

⁷ Буссе, А., Боссе, Д. Кравитию профессиональных обучающихся сообществ в школах, работающих в сложных социальных контекстах: подготовка совместного российско-германского научного исследования/ А. Буссе, Д. Боссе. — Текст: непосредственный // Образовательная панорама. Научно-методический журнал. — 2017. — № 1(7) — С. 48-57.

⁸ Тихомирова, О. В., Алферова, А. Б. Профессиональное обучающееся сообщество учителей как встроенное повышение квалификации/ О. В. Тихомирова, А. Б. Алферова. — Текст: непосредственный. //Образование личности. — 2017. — № 4. — С. 71-79.

⁹ Myers C.B., Myers L.K. The professional educator: a new introduction to teaching and schools. Belmont, California: Wadsworth Publishing. 1995. 752 p. — Текст: непосредственный.

¹⁰ Выборнов, В. Ю., Зуева, М. Л. Модернизация системы профессионального образования на основе развития инновационной сети подготовки кадров в сфере информационно-коммуникационных технологий/ В. Ю. Выборнов, М. Л. Зуева.— Текст: непосредственный // Образовательная панорама. — 2019. — № 1 (11). — С. 7-12.

¹¹ Коточигова, Е. В., Кувакина, Е. В., Редченкова, Г. Д., Смирнова, А. Н., Цамуталина, Е. Е. Организация деятельности профессиональных педагогических сообществ: методические рекомендации / Н. В. Коточигова, Е. В. Кувакина, Г. Д. Редченкова, А. Н. Смирнова, Е. Е. Цамуталина // Ярославль: ИРО, 2017. — 76 с. — Текст: непосредственный.

¹² Певзнер, М. Н., Петряков, П. А., Грауманн, О. Территориальное образовательное сообщество на пути к многообразию/ М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, О. Грауманн.— Текст: электронный // Известия Смоленского государственного университета. — 2015. — № 2 (30). — С. 370-380.

баева)¹³¹⁴. Авторы статей предлагают рассматривать конкурсы профессионального мастерства как временные ПОС, направленные на решение конкретных задач в определенном, заранее предложенном формате. Функционирование таких ПОС ограничено акме-фестивальными событиями старта и финиша региональных конкурсов, позволяющих не только зафиксировать результативность деятельности ПОС, но и определить векторы профессионального развития для конкурсантов (участников, лауреатов, победителей), членов экспертных комиссий, членов общественного жюри, сопровождающих команд.

Стоит отметить, что на сегодняшний день существует не менее трех методологических подходов к пониманию ПОС: во-первых, это качественно особая группа педагогов, с особыми целями и показателями деятельности; во-вторых, это обобщающее понятие для различных профессиональных групп педагогов; в-третьих, это более высокий уровень организации и функционирования профессиональных команд педагогов.

Методы горизонтального обучения

- **Пиринговое обучение** («peer learning») – один из вариантов асинхронного обучения, предполагающего сочетание самообучения и обучения посредством отсроченного контакта обучающего и обучаемого, например с использованием Интернет-ресурсов (электронная почта, электронные курсы, видео-конференции, вебинары, электронные тесты, системы виртуального тренинга, форумы, блоги, Ted-лекции, чат, встреча в виртуальном пространстве с использованием инструментов Zoom, Moodle), а также посредством телефонного разговора.

- **«Эмерджентное обучение», или самоорганизованное обучение** на основе практических запросов с использованием технологий Web 2.0, позволяет интегрировать традиционное обучение и сетевое, привлекать экспертов разных стран, создает основу для личных контактов. Адаптивная, перестраиваемая под запросы обучающихся система, которая иногда дает неожиданные эффекты (R.Williams, R. Karousou, J. Mackness)¹⁵.

- **Сетевое (взаимное) обучение (networked learning)** подразумевает управляемое массовое сотрудничество и обмен идеями и лучшими практиками

¹³ Гудков, А. Н., Серафимович, И. В., Курицина, С. И., Шелия, А. В., Егорова, Т. Ю., Лапшина, И. В. Конкурс профессионального мастерства «Педагогический дебют» как ресурс развития профессиональных компетенций начинающего педагога — Текст: электронный // Опыт и перспективы реализации Федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе. Сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции / под научной редакцией Е. В. Карповой. — Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2018. — С. 65-71. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36965904>.

¹⁴ Серафимович, И. В., Таттыбаева, Е. В. Психолого-педагогическое и методическое сопровождение конкурсов профессионального мастерства на региональном уровне/ И. В. Серафимович, Е. В. Таттыбаева // Региональная система дополнительного профессионального педагогического образования: ресурс развития кадрового потенциала: материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 80-летию юбилею ИРО / под ред. А. В. Золотаревой. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. — 2020. — С. 298-303. — URL: <http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/konf/2020/Sbornik-konferencija-iro-80.pdf>. — Текст: электронный.

¹⁵ Williams R., Karousou R., Mackness J. Emergent Learning and Learning Ecologies in Web 2.0 // The International Review of Research in Open and Distance Learning. 2011. V. 12 (3): 39. doi:10.19173/irrodl.v12i3.883. — Текст: непосредственный.

при сетевом взаимодействии участников с использованием открытых образовательных ресурсов.

- **Кооперативное (совместное) обучение** – взаимное обучение как образовательная практика, обеспечивающая взаимодействие обучающихся для достижения некоторых общих целей, выполнение коллективного задания в группах с использованием ресурсов друг друга (D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec)¹⁶.

- **Взаимное обучение** (Белл-Ланкастерская система) предполагает, что наиболее успешные обучающиеся занимаются с другими при содействии педагога (Г.Л. Ильин¹⁷, П.Я. Гальперин¹⁸, A. Bell, J. Lancaster¹⁹). Процесс обучения строится через совместное «делание», при котором происходит формирование умений и навыков в процессе общей деятельности.

- **Совместное обучение** (collaborative learning) – совместное (групповое) применение когнитивных способностей для понимания, осмысления, решения проблемных ситуаций (K. Lewin)²⁰.

Ключевые позиции при организации горизонтального обучения

К. Левин, изучая особенности групповой динамики, подчеркивал, что общая взаимозависимость благодаря общим целям мотивирует и изменяет состояние любого члена группы. Разработанная исследователем «теория поля» подразумевает понимание личности как сложного конструкта, обладающего энергией, избирательностью, креативностью, целеполаганием. К. Левин показал, что мировосприятие человека связано с группой, к которой он принадлежит. Причем группа имеет стадии развития: «размораживание» (изменение у членов группы мотивационно-ценностной системы), «изменение» (появление новой системы ценностей и ориентиров) и «новая заморозка» (установление новых мотивационно-ценностных конструктов).

H.D. Brown, D.C. Ciuffetelli²¹, R. Siltala²² выделили важные компоненты организации кооперативного обучения (которые позволяют этому обучению быть более продуктивным, чем индивидуальное). При кооперативном обучении у каждого члена обучающейся группы есть понимание необходимости в выполнении следующих видов деятельности:

¹⁶ Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec, E. J. The nuts and bolts of cooperative learning. Minnesota: Interaction Book Company. 1994. 158p.— Текст: непосредственный.

¹⁷ Ильин, Г. Л. Взаимное обучение и взаимное образование/ Г. Л. Ильин. — Текст: электронный // Школьные технологии. — 2011. — №3. — С. 23-28. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimnoe-obuchenie-i-vzaimnoe-obrazovanie> (дата обращения: 22.06.2021).

¹⁸ Гальперин, П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов. / П. Я. Гальперин. — М.: Книжный дом «Университет», 1999. — 332 с.— Текст: непосредственный.

¹⁹ Телешов, С. В. Ланкастерская школа в России/ С. В. Телешов // Педагогика. — 2005. — № 10. — С. 73-77.— Текст: непосредственный.

²⁰ Lewin K. Defining the «Field at a Given Time» // Psychological Review. 1943. V. 50 (3). Pp. 292–310. <https://doi.org/10.1037/h0062738>

²¹ Brown H.D., Ciuffetell D.C. Foundational methods: Understanding teaching and learning, Toronto: Pearson Education. 2009. 507 p.— Текст: непосредственный.

²² Siltala R. Innovativity and cooperative learning in business life and teaching. University of Turku. 2010. 98 p.— Текст: непосредственный.

- прилагать усилия, иметь свою задачу, владеть каким-то содержанием и нести ответственность за ее выполнение;
- оказывать помощь другому, ориентироваться на создание ситуации успеха;
- достигать понимания в процессе объяснения друг другу;
- решать конфликты и искать совместные решения, способствовать укреплению отношений в группе.

О. В. Тихомирова, А. Б. Алферова²³ рассматривают ПОС как один из наиболее эффективных вариантов горизонтального обучения, поскольку он обладает следующими возможностями: во-первых, обеспечивает интеграцию повышения квалификации педагога и его профессиональной деятельности; во-вторых, реализуется ориентация на индивидуальные профессиональные потребности педагога; в-третьих, возможно более оперативное достижение наилучшего результата профессиональной деятельности; в-четвертых, осуществляются внешние и внутренние, формальные и неформальные связи и коммуникации.

М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, О. Грауманн²⁴ считают, что сообщество представляет собой не только образовательное, но и культурное пространство, обеспечивающее разные виды интеграции: возрастную (между поколениями), сетевую (между различными организациями и социальными институтами), адаптационную (между проблемными и успешными группами субъектов), уровнево-образовательную (между уровнями образования).

А. Н. Гудков, И. В. Серафимович, С. И. Курицина, А. В. Шелия, Т. Ю. Егорова, И. В. Лапшина, И. В. Серафимович, Е. В. Таттыбаева²⁵ один из вариантов горизонтального обучения видят в конкурсном движении, рассматривают участие в конкурсе как «необходимую привычку» делиться мастерством и перенимать опыт. Ежегодное проведение разнообразных конкурсных испытаний и конкурсов профессионального мастерства позволяет рассматривать конкурсы не как единичное событие в профессиональной деятельности педагога, а как каскад профессиональных проб и испытаний, позволяющих совершенствовать профессиональное мастерство. Авторы расставляют новые акценты в понимании конкурсов профессионального мастерства и конкурсного движения.

²³ Тихомирова, О. В., Алферова, А. Б. Профессиональное обучающееся сообщество учителей как встроенное повышение квалификации/ О. В. Тихомирова, А. Б. Алферова. — Текст: непосредственный. //Образование личности. — 2017. — № 4. — С. 71-79.

²⁴ Певзнер, М. Н., Петряков, П. А., Грауманн, О. Территориальное образовательное сообщество на пути к многообразию/ М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, О. Грауманн. — Текст: электронный // Известия Смоленского государственного университета. — 2015. — № 2 (30). — С. 370-380.

²⁵ Серафимович, И. В., Таттыбаева, Е. В. Психолого-педагогическое и методическое сопровождение конкурсов профессионального мастерства на региональном уровне/ И. В. Серафимович, Е. В. Таттыбаева // Региональная система дополнительного профессионального педагогического образования: ресурс развития кадрового потенциала: материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 80-летию юбилею ИРО / под ред. А. В. Золотаревой. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. — 2020. — С. 298

Во-первых, важен не конкурс – важно конкурсное движение. Надо отметить, что в последние годы в системе российского образования конкурсы профессионального мастерства из разряда одиночных и разовых событий в профессиональной деятельности педагога переходят в разряд формы непрерывного образования, представляя собой конкурсное движение.

Во-вторых, быть лучшим педагогом в школе – не значит победить в конкурсе профессионального мастерства. От педагога, помимо профессиональных компетенций, требуется готовность действовать в проблемных ситуациях самостоятельно и творчески, без заранее заданного алгоритма поведения, проявлять креативность. Актуализация профессионального мастерства и педагогических компетенций предполагает наличие соответствующих ресурсов, как внешних, так и внутренних, и применение профессионального надситуативного мышления в стрессовых ситуациях конкурсных испытаний.

В-третьих, успех педагога на конкурсе – это слаженная работа команды образовательной организации. Участник КПМ должен осуществлять виды деятельности, которые не в полной мере или в разном соотношении представлены в его повседневной педагогической практике. Например, вести свой собственный сайт и активно его использовать в процессе обучения и воспитания, работать с различного рода документацией, выступать в роли «политика» в системе образования и принимать «управленческие решения», выполнять проект совместно с другими участниками и делиться опытом проведения как уроков, так и внеурочных мероприятий.

В-четвертых, учет разнообразия конкурсов, оснований их организации, уровней и целей, позволяет построить эффективную модель конкурсного движения.

Видовое разнообразие конкурсов

Уровень конкурса. Конкурсы могут быть организованы на школьном уровне (на уровне образовательной организации), районном, городском, муниципальном, региональном, всероссийском уровне. Как правило, чем выше уровень конкурса, тем больше испытаний, требований и тем выше уровень предпочтений (наград, призов).

Количество и статус конкурсантов. Конкурсы могут быть индивидуальные, командные, конкурсы образовательных организаций. Каждый из видов предполагает определенную степень задействованности участников, возможность их совместной работы и презентации опыта или персональной активности.

Формат конкурса. Конкурсы могут проводиться очно или дистанционно/заочно.

Цель конкурса. Конкурсы, имеющие регулярно-циклический характер, направлены на повышение имиджа психолого-педагогических профессий. Их проведение инициируют органы управления образовательной системы федерального уровня, при этом предполагается реализация регионального этапа и выдвижение на федеральный уровень лучших представителей системы образования региона. Некоторые из конкурсов профессионального мастерства стали уже традиционными – «Учитель года России», «Дефектолог года», «Сердце от-

даю детям», «Педагог-психолог России». Кроме того, в конкурсном движении постоянно появляются новые треки, связанные с трендами в образовании и направлениями образовательной политики в целом. Так, например, необходимость активного включения молодых педагогов в профессиональную деятельность, важность работы, связанной с обновлением кадрового состава педагогов, стимулировали появление конкурса «Педагогический дебют». Развитие инклюзивного образования способствовало появлению не только индивидуального конкурса профессионального мастерства «Учитель-дефектолог России», но и конкурсов образовательных организаций, таких как «Лучшая инклюзивная школа», «Школа – территория здоровья», «Доброшкола».

В-пятых, понимание видов мотивации взрослого человека и умение подбирать соответствующие формы в зависимости от личностных особенностей и потребностей субъекта деятельности способствует полимотивации и направленности на профессиональное развитие. Исследования в области психологии показывают, что можно выделить несколько видов мотивации. Важно различать внешнюю и внутреннюю, положительную и отрицательную мотивации.

- *Внутренняя положительная.* Есть педагоги, мотивация которых основана на предполагаемых позитивных последствиях их действий. Они начинают действовать и двигаться к цели в том случае, если понимают, что предпринятые действия принесут личную пользу. Они мотивируются творчеством, созданием нового, возможностями, желаниями. Для них важно и нужно создать представление прекрасного будущего после совершения нужного действия.

- *Внешняя положительная.* В жизни такую мотивацию называют «пряником». При внешней положительной мотивации люди больше склонны к участию в событиях, которые могут быть выгодны им. Для таких педагогов стимулом участия в конкурсе станут личные бонусы, возможные в случае успешного участия в конкурсе – премия, ценный приз, изменение условий труда, например отдельный кабинет, удобное расписание и т.д. Очень часто это амбициозные, общительные и инициативные люди, они любят составлять долгосрочные планы, не всегда обращая внимание на то, есть ли какая-то возможность реализации этих планов в настоящий момент.

- *Внутренняя отрицательная.* Другая категория участников конкурса мотивирована предполагаемыми негативными последствиями своего бездействия. Такие люди начинают действовать, если хотят от чего-то уйти: для них важнее избежать проблемы, чем найти ее решение.

- *Внешняя отрицательная.* Очень часто такую мотивацию называют «кнутом». При внешней отрицательной мотивации участие в мероприятии человеку менее «вредно», чем неучастие. Преодоление препятствий, решение проблем, необходимость действия станут хорошим стимулом для такого педагога.

Как выбрать вид мотивации, какую тактику выбрать – решать руководителю или его заместителю. Однозначного ответа нет. Изучайте свой коллектив, помогайте педагогам получать удовольствие от работы, находить ресурсы и мотивы участия в профессиональных конкурсах. Удобный график работы, льготы, эстетика рабочего места, возможность продвижения по карьерной лест-

нице станут стимулами и мотивами для одних, поиск новых интересных решений, выход на новый уровень отношений с руководителем, достижения и признание определяют причины участия в конкурсе для других.

Г. Л. Ильин²⁶ выделяет три формы диадического (парного) общения (обучения): информационный обмен, диалог и диспут, которые различаются характером отношений между участниками. Информационный обмен бывает двух видов: творческий (рождение новых мыслей и идей в группе) и эквивалентный (получение новой, ранее неизвестной информации членами группы). Диалог тоже бывает двух видов: творческий и дидактический (беседа). Диспут – интеллектуальный спор – возможен как в публичном, так и непубличном формате.

Вопросы

1. Назовите варианты трактовок и подходов к понятию горизонтального обучения. Какой вариант вам ближе? Что вы используете в своей повседневной деятельности? Приведите примеры.

2. Как позиционируется в профессиональном стандарте «Педагог» понятие горизонтального обучения? Приведите примеры трудовых действий, необходимых умений или знаний, для получения которых будет эффективен формат горизонтального обучения.

3. Каковы основные функции горизонтального обучения?

4. Сформулируйте определение горизонтального обучения, используя короткие стихи без рифмы. В определении отразите, во-первых, ощущения и эмоции, отношение к происходящему, во-вторых – ваши действия, в-третьих – образы, символы, метафоры. Зафиксируйте стихотворное определение и трансформируйте с помощью программы QR-кода (например, <http://qrcoder.ru/>), расположите на Googl-диске в виртуальном банке, созданном в вашей обучающейся группе.

5. Почему конкурсы профессионального мастерства и конкурсное движение на современном этапе развития российского образования можно считать одним из форматов горизонтального обучения? Приведите аргументы и примеры из практики.

Задания для самостоятельной работы

1. Выделите позитивные и негативные стороны нескольких (по своему выбору) подходов к пониманию горизонтального обучения. Заполните таблицу 1.

Таблица 1

Позитивные и негативные стороны горизонтального обучения

Подход	Положительные стороны	Отрицательные стороны

²⁶ Ильин, Г. Л. Взаимное обучение и взаимное образование/ Г. Л. Ильин. — Текст: электронный // Школьные технологии. — 2011. — №3. — С. 23-28. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimnoe-obuchenie-i-vzaimnoe-obrazovanie> (дата обращения: 22.06.2021)

2. Предложите варианты решения кейсов.

Если вы еще не пробовали приглашать педагогов к участию в конкурсе, то представьте себе следующую ситуацию (а если пробовали, то вспомните, что относится именно к вам и как вы разрешили ситуацию). Вы, как ответственный за участие педагогов в конкурсах на уровне организации, муниципалитета и т.д., подходите к педагогу и говорите: «А не поучаствовать ли вам в конкурсе профессионального мастерства?». Вы надеетесь, что вам не откажут или хотя бы скажут: «Я подумаю», но вместо этого вы можете услышать другие ответы разных по возрасту педагогов.

1. Опытный педагог, вероятно, скажет: «Ну, куда мне... Старый конь борозды не испортит, но толком и не вспашет. Вот молодым – это да...»

2. Молодой учитель ответит: «Мне бы еще опыт наработать. А кто мне поможет? А когда я все успею?»

3. Учитель среднего возраста, один из самых работоспособных, может ответить: «А зачем мне? Уважение и категория есть, зарплату не прибавится. А нервы свои мне зачем тратить?»

Предложите способы мотивации педагогов к участию в конкурсе в зависимости от их стажа работы и предложенных выше характеристик. Обсудите с коллегами способы, создайте «копилку мотивационных идей» на виртуальной доске Padlet <https://padlet.com/ivserafimovich/hgbkuq6llv5jqn72>

3. Определите возможные сложности в процессе горизонтального обучения и пути их преодоления в соответствии с этапами групповой динамики К. Левина. Заполните таблицу 2.

Таблица 2

Сложности в процессе горизонтального обучения и пути их преодоления

Этап	Возможные сложности	Пути преодоления
«Размораживание» (изменение у членов группы мотивационно-ценностной системы)		
«Изменение» (появление новой системы ценностей и ориентиров)		
«Новая заморозка» (установление новых мотивационно-ценностных конструктов)		

1.2 Андрагогика горизонтального обучения

Андрагогика понимается как наука об обучении взрослых и, на наш взгляд, является основой, на которой можно строить горизонтальное обучение. Незнание или не совсем полное понимание основ обучения взрослых не только снижает эффективность обучения, но и препятствует развитию внутренней мотивации взрослых обучающихся. Важным являются основные положения андрагогики, андрагогические принципы обучения, особенности взрослых обучающихся. Основным трендом современного общества является направленность на непрерывное образование, предполагающее потребность субъекта приобретать необходимые ему компетенции, умения, навыки, знания, развивать личностные качества и ценностные ориентации по мере возникновения потребности и необходимости в профессиональной деятельности. В этой связи принципиально важным является понимание видов непрерывного образования взрослых и их особенностей.

А. А. Вербицкий²⁷ выделил ряд противоречий при обучении взрослых:

- между абстрактным в учебной теме и реальной практической деятельностью;
- между целостностью содержания профессиональной деятельности и овладением ею слушателем посредством комплекса учебных предметов;
- между формой общественного существования профессиональной деятельности, коллективного труда и индивидуальной формой ее присвоения слушателями;
- между трудовой деятельностью специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в обучении на восприятие, внимание, память;
- между пассивной позицией слушателя и активной, инициативной позицией специалиста;
- между обращением содержания учебно-образовательной деятельности к прошлому социальному опыту и ориентацией слушателя на содержание профессиональной деятельности в будущем.

Виды образования взрослых обучающихся (С. И. Змеев)²⁸

1. По степени организованности различают формальное, внеформальное и неформальное образование.

- *Формальное образование* предполагает организацию обучения, отвечающую пяти основным требованиям:

²⁷ Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А. А. Вербицкий. — Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. — 75 с. — Текст: непосредственный.

²⁸ Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. — Москва: Пер СЭ, 2007. — 272 с. — Текст: непосредственный.

- 1) приобретается в специально предназначенных для обучения учреждениях;
 - 2) осуществляется специально подготовленным персоналом;
 - 3) предполагает получение общепризнанного документа об образовании;
 - 4) носит систематизированный характер (организовано систематическое овладение знаниями, умениями, навыками, личностными качествами и ценностными ориентирами);
 - 5) характеризуется целенаправленной деятельностью обучающихся.
- *Внеформальное образование* имеет два параметра формального образования: систематизированный характер обучения и целенаправленная деятельность обучающихся.

И дополнительные параметры: место реализации – любое (на производстве, в клубах и т.п.), обучающий – не всегда профессиональный преподаватель (например, более опытный коллега), документ об обучении не всегда присутствует, формы организации – кружки, секции, курсы, лектории и т. д.

- *Неформальное образование* – это неорганизованное обучение, несистематизированное или случайное; как правило, научно не обоснованное; выработка определенных навыков и умений, личностных качеств и ценностей осуществляется неосознанно (путешествия, посещение культурно-массовых мероприятий и т. п.)

2. По способу организации индивидуальной работы обучающихся образование может быть институциональным, групповым и самостоятельным.

- *Институциональное обучение*. Сильные стороны: стабильность, основательность (фундаментальность) подготовки, достаточная глубина и высокая степень гарантированности достижения результатов. Недостатки: высокая степень диктата обучающихся, ощущение зависимости у обучающихся, стандартизация, консервативность, негибкость.

- *Совместное (групповое) обучение*. Сильные стороны: участие на равных нескольких обучающихся, избравших или совместно создавших одну программу, цель которой, план реализации и основное содержание принимаются всеми членами группы обучающихся; обмен информацией и жизненным опытом. Недостатки: существует опасность неудачного лидерства, межличностных конфликтов и плохого взаимопонимания. Для успешного обучения в группе необходима атмосфера раскрепощенности, взаимного уважения и заинтересованности.

- *Самостоятельное обучение* отличается высокой степенью автономности, независимости обучающегося от внешних воздействий (как неблагоприятных, так и положительных), гибкостью обучения (по времени, месту, формам и методам, содержанию обучения).

Для успешного самообучения требуются сформированные навыки самоорганизации, высокая мотивация, доступная сложность изучаемого материала, а также наличие необходимых источников и средств обучения.

Подходы к обучению и к образованию взрослых: основные положения андрагогики

Р. М. Смит²⁹ выделяет несколько аспектов обучения взрослых.

1. Обучение происходит в течение всей жизни.
2. Обучение – это естественный и личностный процесс.
3. Обучение включает в себя изменения в обучающемся человеке.
4. Обучение связано с развитием личности.
5. Обучение связано с опытом человека и с его деятельностью.
6. У обучения есть своя интуитивная сторона, т.е. оно может проходить частично на подсознательном уровне.

К. Роджерс³⁰ выдвинул пять основных положений относительно обучения взрослых с точки зрения гуманистической психологии.

1. Мы не можем непосредственно обучать другого человека, мы можем только помочь ему учиться.

2. Человек успешно обучается лишь в том случае, когда он воспринимает изучаемое как непосредственно связанное с поддержанием или улучшением своего Я. Опыт, представляющийся обучающемуся несущественным по отношению к его Я, может быть ассимилирован лишь тогда, когда существующая структура Я расслаблена и предрасположена воспринять его.

3. Опыт, который, будучи ассимилирован обучающимся, может привести к изменениям в организации личности, имеет тенденцию к искажению посредством символизации.

4. Структура и организация Я становится более ригидной в условиях угрозы.

5. Учебная ситуация, в наибольшей степени способствующая эффективному обучению, – это такая ситуация, в которой угроза для Я обучающегося сведена к минимуму.

Основные положения андрагогики

М.Ш. Ноулз³¹

- человеку, который обучается, а не обучающему
- принадлежит ведущая роль в процессе обучения;
- взрослый, являясь сформировавшейся личностью, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению;

С.И. Змеев³²

- самостоятельность обучения и направленность на формирование новых образовательных потребностей;
- опора на опыт обучающегося, который применяется как источник обуче-

²⁹ Smith R.M. Learning How to Learn. Applied Theory for Adults. Milton Keynes. 1983. Pp.35-36. —Текст: непосредственный

³⁰ Rogers C.R. Freedom to Learn.- N.Y., 1969. Pp. 32-33

³¹ Knowles M.S., Holton III E.E., Swanson R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 pp. — Текст : непосредственный.

³² Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых/ С. И. Змеев. — Москва : Пер СЭ, 2007. — 272 с. —Текст : непосредственный.

- взрослый обладает жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения;
 - взрослый обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели;
 - взрослый ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям;
 - процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают обучение, либо способствуют ему;
 - процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах
- индивидуализация обучения;
 - системность обучения;
 - обязательное применение на практике приобретенных знаний, умений, навыков, качеств

Общие психологические трудности андрагогической деятельности (Б. Р. Мандель)³³

- профессиональная переподготовка и повышение квалификации – сложный этап развития человека, профессиональной перестройки, связанный с психологической ломкой многих устоявшихся представлений и стереотипов профессиональной деятельности;
- значительный диапазон в возрасте обучающихся (разное качество восприятия, различия в памяти, способностях к обучению) затрудняет деятельность преподавателя в достижении учебных целей;
- контингент обучающихся разнообразен по уровню теоретической и профессиональной подготовки, по характеру своей трудовой деятельности, по стажу работы;
- достаточно часто возникают проблемы с психологической инерцией обучающихся, со сложившимися стереотипами, неприятием, нежеланием воспринимать то, что находится в противоречии с их взглядами и опытом.

Андрагогические принципы обучения, определяющие основу теории обучения взрослых (С. И. Змеев³⁴, Н.Н. Васягина³⁶)

1. Принцип совместной деятельности (совместная деятельность обучающегося и обучающего, обучающегося и других обучающихся – по планированию, организации, оцениванию и коррекции процесса обучения).

³³ Мандель, Б. Р. Андрагогика: история и современность, теория и практика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре/ Б. Р. Мандель. — Москва – Берлин : Директ-Медиа, 2017. — 412 с. — Текст: непосредственный

³⁴ Змеев, С. И. Технология обучения взрослых: учебное пособие / С. И. Змеев. — М.: Академия, 2002. — 128 с. — Текст: непосредственный

³⁵ Змеев, С. И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России/ С. И. Змеев. — Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2015. — № 3 (24). — С. 94-101.

³⁶ Васягина, Н. Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы / Н. Н. Васягина. — Текст : непосредственный// Педагогическое образование в России. — 2012. — № 2. — С. 9-12.

2. Индивидуализация обучения. Каждый обучающийся самостоятельно или совместно с обучающим создает индивидуальную программу, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую личный опыт, уровень подготовки, психофизиологические и когнитивные особенности.

3. Системность обучения (взаимосвязь целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания его результатов).

4. Принцип осознанности обучения (осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации этого процесса).

5. Приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельная деятельность является основным видом учебной работы взрослых обучающихся и подразумевает в первую очередь самостоятельное осуществление ими организации процесса своего обучения.

6. Принцип опоры на опыт обучающегося. Согласно этому принципу, жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения.

7. Контекстность обучения (термин А. А. Вербицкого). В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и ее пространственных, временных, профессиональных, бытовых условий.

8. Принцип актуализации результатов обучения: предполагается безотлагательное применение на практике приобретенных знаний, умений, навыков, качеств.

9. Принцип элективности обучения. Обучающемуся предоставляется определенная свобода выбора – целей обучения, его содержания, форм и методов, источников и средств, времени и места обучения, способов оценивания результатов обучения. Обучающийся также может выбирать самих обучающихся.

10. Принцип развития образовательных потребностей. Оценивание результатов обучения предполагает определение реальной степени освоения учебного материала и выявление той информации, без овладения которой невозможно достижение поставленной цели обучения. Кроме того, процесс обучения нацелен на формирование у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется по мере достижения образовательных результатов.

Обучение взрослых через решение проблемных ситуаций

Профессионально успешный человек, удовлетворенный своим трудом, должностью, перспективами карьеры, положительно переживает профессиональные ситуации, осознает их, готов обсуждать их с окружающими и искать способы решения. Человек, находящийся в проблемной ситуации, испытывает состояние:

- психической напряженности (смутного беспокойства, неудовлетворенности собой, своим социально-профессиональным статусом, должностью и т. д.);
- когнитивной напряженности (мысли путаются, соображать тяжело, решения принимаются с трудом);
- деятельностной напряженности (снижается качество и продуктивность работы, появляются ошибки, эмоциональные срывы).

Понятие проблемной ситуации было подробно рассмотрено С. Л. Рубинштейном, выделившим компоненты проблемной ситуации: некоторое противоречие, неизвестное, мотивация на поиск неизвестного. «Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы. Сформулировать, в чём вопрос, — значит уже подняться до известного понимания, а понять задачу или проблему — значит если не разрешить её, то по крайней мере найти путь, т. е. метод, для её разрешения. Поэтому первый признак мыслящего человека — это умение видеть проблемы там, где они есть» (С. Л. Рубинштейн)³⁷.

Э. Ф. Зеер³⁸ выделяет виды профессиональных проблемных ситуаций:

1. Объективные (основа для возникновения — не зависящие от человека изменения социально-экономической ситуации в стране, в организации, в сфере общественной жизнедеятельности).

2. Субъективно-объективные (характеризуются изменениями, зависящими как от самого человека, так и от социально-профессиональных условий: трудоустройства, увольнения, безработицы, смены места работы, ухудшения финансового положения, перехода на другую работу, изменения должностных обязанностей и т. п.).

3. Субъективные (зависят только от человека, характеризуются неудовлетворенностью трудом, собой в профессии, отсутствием перспектив профессионального роста, иррациональными влечениями).

Представители Ярославской психологической школы (Ю. Н. Корнилов, Е. В. Драпак³⁹, М. М. Кашапов⁴⁰, Е. В. Конева⁴¹) считают, что есть особенности решения проблемных ситуаций профессионалом-практиком. Они предполагают поиск максимально реализуемого решения в имеющихся условиях, с учетом возможностей всех участников ситуации и с учетом существующих ограничений и требований деятельности. Причем это решение и процесс его выработки плохо

³⁷ Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии/ С. Л. Рубинштейн. — СПб: «Питер», 2002. — 720 с. — Текст: непосредственный

³⁸ Зеер, Э. Ф. Психологические основы профессионального консультирования: практикум / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова. — Екатеринбург: Рос. гос. проф.пед. ун-та, 2012. — 162 с. — Текст: непосредственный

³⁹ Корнилов, Ю. Н., Драпак, Е. В. Практическое мышление: субъектная детерминация/ Ю. Н. Корнилов, Е. В. Драпак. — Текст: непосредственный // Психологический журнал. — 2010. Т. 31. — № 2. — С. 39-47

⁴⁰ Кашапов, М. М. Психология педагогического мышления: монография/ М. М. Кашапов. — СПб.: Алетей, 2000. — 463 с. — Текст: непосредственный

⁴¹ Конева, Е. В. Мышление в профессиональном и жизненном опыте/ Е. В. Конева. — Ярославль: ЯрГУ, 2011. — 384 с. — Текст: непосредственный

рефлексируется и осознается, но с опытом у специалиста формируется особая чувствительность к проблемным ситуациям. Виды проблемных ситуаций характеризуются по источнику возникновения (субъекты или внешние события) и по способам решений (без решения, формальные, творческие решения).

Отличительные особенности взрослых обучающихся и молодежи

(Р. Оксфорд, цит. по М. Махлин)⁴²

Взрослый обучающийся

Тяготеет, прежде всего, к специфическим проблемам
Обучение ориентировано на того, кто учится, на человеческое существо, на его жизненные потребности, сегодняшнюю его практическую деятельность

Основа программы обучения – потребности и интересы того, кто учится

Учится на основе собственного опыта, сопоставляет его с новой информацией и за счет этого обогащает свои знания

Усваивает то, что ему необходимо использовать на практике

Основное внимание уделяет повышению своей профессиональной квалификации, своему гражданскому самосознанию и статусу, улучшению условий труда и социального функционирования, удовлетворению своих интересов (как воспитателя собственных детей, любителя спорта, природы, техники, садоводства и т. д.), возможности более полноценно организовывать досуг и т. д.

С особым интересом изучает то, что тесно связано с действительностью, его настоящей жизнью и ближайшими перспективами

Особое внимание и углубленное исследование вызывает тот учебный материал, который его интересует; при его изучении может расширить свои исследования и выйти за пределы предлагаемой ему учебной программы

Преподаватель выступает в качестве советника и гида в области новой информации: подбадривает и тактично вносит исправления, предлагает новые источники информации для самостоятельного усвоения

Преподаватель дает такой объем знаний, который является потребным и усвояемым учащимися, сопоставляет этот объем с возможностями, потребностями обучаемого

Обучающиеся дети, молодежь

Тяготеет к общим проблемам

Обучение ориентировано на усвоение опыта предыдущих поколений, на книги, их содержание, на накопление уже усвоенных предыдущими поколениями знаний и умений

Обучение строится на подчинении заранее определенной программе

Учится, усваивая опыт других

Усваивает то, что слышит на занятиях, о чем читает

Основное внимание уделяет успешности обучения, оценкам, готовности сдавать зачеты, экзамены

Школьные знания опираются на прошлое и, как правило, к моменту, когда их надо использовать, в значительной степени устаревают, а осознание этого явления снижает интерес к учению

Внимание ограничено теми областями знаний, которые определены программой и учителем

Преподаватель сам является источником новой информации: распространяет ее и регулирует процесс познания

Преподаватель дает заранее определенный программой объем знаний

⁴² Махлин, М. Д. Особенности взрослых учащихся / М. Д. Махлин. — Текст: непосредственный // Новые знания. — 2000. — № 4. — С. 14-17

Наивысшим авторитетом является собственный опыт, через призму которого оцениваются преподаватель и книги, новая информация

Не ориентирован на оценки, они играют второстепенную роль, главное внимание направлено на полезность учения

Учебная программа в процессе обучения может сокращаться, расширяться, изменяться, в зависимости от объективных (например, поступление новой информации извне) и субъективных (изменение потребностей, интересов, возможностей слушателей) причин.

Учебная программа выбирается при сочетании потребностей учащихся, возможностей учебного заведения и социально-экономических задач обучения данного профиля

Обучается с намерением немедленного использования полученных знаний в своей деятельности

Эффективность учения и усвоения учебной информации повышается при сочетании ее вертикального потока (от преподавателя к обучающемуся) с горизонтальным (широкий обмен мнениями в дискуссиях с другими обучающимися)

Обратная связь реализуется за счет развития учебной активности на занятиях

Учебная активность в процессе обучения развивается в социально-преобразующую

Априорным авторитетом в обучении выступают учителя и книги

Ориентирован на оценки, главное внимание направлено на достижение хороших оценок

Учебная программа в процессе обучения не меняется.

Учебная программа задается органом управления образования и реализуется учителем

Использование накопленного в обучении багажа знаний предполагается в будущем

Основной поток учебной информации протекает по вертикальному направлению (учитель – ученик)

Обратная связь реализуется за счет текущего (опрос, оценки) или итогового (контрольные, зачеты, экзамены) контроля

Учебная активность выступает как самоцель обучения

Психологические особенности взрослых обучающихся

Б.Р. Мандель⁴³

- сложившиеся стереотипы, боязнь общественного мнения, страх, что в процессе обучения выявится их неграмотность, что сравнение их с другими обучающимися будет не в их пользу
- неразвитая культура коллективного взаимодействия, навык «захватывания» коммуникативного пространства, доминирования в группе, отсутствие навыков рефлексивного слушания
- боязнь задавать вопросы или неумение их формулировать; неумение учиться
- стрессовые ситуации и переживания пре-

А.Н. Капитанская⁴⁴

- усложнение с возрастом отношения к образованию (трансформации в процессе обучения сложившихся основных ценностей жизни взрослого воспринимаются им болезненно, барьеры предубеждений против нововведений и перемен, снижение профессиональной самооценки при возникновении необходимости перестройки своей деятельности с учетом новых требований)
- отсутствие (или недостаточность) учебных умений, навыков
- затрудненный отказ от полученных ранее и устаревших на данный момент знаний,

⁴³ Мандель, Б. Р. Андрагогика: история и современность, теория и практика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре/ Б. Р. Мандель. — Москва – Берлин : Директ-Медиа, 2017. — 412 с. — Текст: непосредственный

⁴⁴ Капитанская, А. Н. Особенности образования взрослых/ А. Н. Капинская. — Текст: непосредственный // Вопросы интернет-образования. — 2005. — № 30. — С. 25-29

пятствуют формированию устойчивой, длительной мотивации, поэтому взрослый человек зачастую может отступить от намеченного пути обучения

умений и навыков

- сложность смены имеющегося статуса работающего на статус обучающегося

Дополнительные психологические особенности обучающихся педагогов
[Б. Р. Мандель, 2017, С. 101-104]

- не умеют сосредоточиться;
- не умеют воспринимать точку зрения ученого;
- имеют привычку говорить и поучать;
- быстро разочаровываются в занятиях, если их ожидания не удовлетворены;
- обладают личной и служебной амбициозностью;
- склонны критически сравнивать свой опыт с предлагаемым учебным материалом;
- боятся быть подвергнутыми критике.

Вопросы

1. Для чего необходимо знание основных положений андрагогики? Приведите аргументы и примеры из практики.
2. Какие принципы андрагогики вы знаете? Приведите пример, как можно использовать какой-либо из принципов в реальной ситуации горизонтального обучения.
3. Каковы основные противоречия, возникающие при обучении взрослых?
4. Перечислите основные подходы к образованию взрослых. Охарактеризуйте особенности образования взрослых.

Задания для самостоятельной работы

1. Заполните таблицу.3«Сходства и различия в принципах обучения детей (молодых людей) и взрослых» (табл. 3).

Таблица 3

Принципы обучения детей и взрослых

Сходства	Различия

2. Назовите психологические особенности взрослых обучающихся (негативные стороны) и предложите ваши варианты преодоления этих негативных аспектов.

3. В соответствии с видами проблемных ситуаций (Э. Ф. Зеер) проанализируйте особенности своей проблемной ситуации в настоящее время и способы выхода из нее. Заполните таблицу «Анализ проблемной ситуации» (табл. 4).

Анализ проблемной ситуации

Тип проблемной ситуации	Краткая характеристика проблемы	Возможные причины возникновения	Способы преодоления	Негативные качества личности, способствующие возникновению проблемной ситуации и препятствующие ее решению	Позитивные качества личности, препятствующие возникновению проблемной ситуации и способствующие ее решению

1.3 Сущность профессиональных обучающихся сообществ педагогов

Исследования в области эффективных школ и профессиональных обучающихся сообществ (ПОС) дают возможность говорить о практиках ПОС как о высоко результативных формах сотрудничества педагогов, позволяющего не только решать производственные задачи, но и проектировать свое образование, исходя из профессиональных потребностей. Это подводит нас к пониманию сущности рассматриваемого явления.

Исследования, касающиеся ПОС, в общем виде определяют их как рабочие группы учителей, деятельность которых заключается в совместном проектировании и анализе педагогических практик и учебного процесса с целью повышения профессиональной компетентности учителя, что в итоге сказывается на образовательных результатах учеников.

Термин *профессиональное обучающееся сообщество* стал использоваться в 1990-х годах после выхода книги Питера Сенге «Пятая дисциплина»⁴⁵, в которой получила развитие идея *обучающихся организаций*. Основными признаками обучающихся организаций П. Сенге называет *системное мышление, интеллектуальные модели, личное совершенствование, совместное видение и групповое обучение и диалог*. Он замечает, что нужно не просто работать над совершенствованием каких-либо внешних условий, но радикально изменить наши внутренние «интеллектуальные модели», неотделимые от личной истории каждого человека. Это трудно, потому что мы ими не владеем, мы сами – интеллектуальная модель, это наши внутренние представления о мире, ценности, образ мышления. При попытке изменить представления о мире человек теряет ориентацию, у него возникает страх. Этого нельзя делать в одиночестве, нужен диалог, нужно сообщество. Кроме того, целеустремленным людям Запада очень трудно привыкнуть к мысли, что обучающаяся организация не есть некая ко-

⁴⁵ Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации: пер. с англ. – Москва: Олимп-Бизнес, 2003. – 408 с.

нечная цель (на китайском языке, к примеру, слово *изучать* буквально означает 'изучать и практиковаться постоянно'). Это иллюстрирует фундаментальную трудность – строительство обучающихся организаций связано с осуществлением глубоких культурных сдвигов.

Обучающиеся организации связаны с идеей рефлексивных практик, предложенной Д. Шёном в его работах, таких как «Рефлексивный поворот: Кейс-стади в образовательной практике»⁴⁶. Чарльз Б. Майерс и Линн К. Майерс первые использовали термин *профессиональное обучающееся сообщество* применительно к школам – в работе «Педагог-профессионал: новый подход к преподаванию в школе»⁴⁷. Годом позже на ежегодной встрече Американской научно-исследовательской педагогической ассоциации Чарльз Д. Майерс представил доклад «Школы как профессиональные обучающиеся сообщества». В этом докладе он предложил путь от системы развития школ и повышения квалификации педагогов, действующей ранее, к пониманию школы как профессионального обучающегося сообщества. В 1997 году Ширли М. Хорд опубликовала экспертный доклад «Профессиональные обучающиеся сообщества: постоянные исследования и улучшения». Через год Р. ДюФур и Р. Е. Икер издали книгу «Профессиональные обучающиеся сообщества в работе», которая претерпела уже несколько переизданий. Далее, начиная с поздних 1990-х, по тематике ПОС было опубликовано множество работ.

Определения понятия ПОС разнообразны. Ширли М. Хорд рассматривает ПОС на трех уровнях: во-первых, это взаимообмен педагогическими практиками внутри сообщества; во-вторых, это вовлечение сообщества в педагогическую деятельность школы, например в работу над составлением поурочного плана и заданий для учеников; в-третьих, это вовлечение в процесс обучения одновременно и учеников, и учителей, и администрации. Хорд замечает, что профессиональные обучающиеся сообщества помогают учителям уменьшить чувство изоляции и повысить чувство взаимной ответственности, а ученикам – достичь лучших образовательных результатов.

Ричард ДюФур утверждает, что ПОС требует от педагогического коллектива школы внимания к процессу обучения, совместной работы над улучшением качества преподавания, постоянного отслеживания результатов. Министерство образования штата Онтарио (США) определяет ПОС через разделенное видение пути развития школы, в реализацию которого каждый может внести свой вклад: весь коллектив вовлечен в деятельность, происходит постоянная рефлексия, и благодаря этому улучшаются образовательные результаты учеников и повышается профессиональная компетентность педагогов.

Буссе А., Боссе Д. говорят о том, что М. Бонсен и К. Хюбнер выделяют

⁴⁶Здесь и далее – см. DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. Advocates for Professional Learning Communities: Finding Common Ground in Education Reform [Электронный ресурс] / *Bloomington, IN: Solution Tree*. – (Originally Published 2008; Updated 2015). – URL: <http://www.allthingsplc.info/files/uploads/AdvocatesforPLCs-Updated11-9-15.pdf>

⁴⁷ Myers C.B., Myers L.K. The professional educator: a new introduction to teaching and schools. Belmont, California: Wadsworth Publishing. 1995. 752 p

пять основных аспектов, характеризующих ПОС⁴⁸:

1) общие ценности и цели: развитие общей этики, ответственности учителей за процессы обучения и развития учеников;

2) архитектура сотрудничества: приобретение и закрепление умений взаимодействия в группе учителей, которое понимается как повод и возможность для кумулятивного, профессионально направленного повышения квалификации с акцентом на задачах развития практики преподавания;

3) смещение фокуса на механизмы учебной деятельности учащихся: фокусирование педагогических действий на процессе учения с целью стабилизации совместной жизни и работы, а также активизации обучающихся в процессе учебной деятельности;

4) деприватизация учительских практик: открытие классного пространства с целью создания школьной публичности и придания прозрачности рутинным действиям на уроке, преодоление профессионального одиночества учителя;

5) рефлексивный диалог внутри группы учителей, в котором непрерывно наблюдаются, оцениваются и документируются учебные успехи как всей группы обучающихся, так и каждого ученика в отдельности.

Майкл Фуллан замечает, что ПОС – это концепт, обязательно включающий в себя неослабевающее внимание к тому, как и чему учится школьник, а также как происходит отслеживание результатов обучения и решаются возникающие проблемы. Особое внимание, на наш взгляд, требуют следующие слова М. Фуллана: «Трансформирование культуры и системы, в рамках которой действуют школы, – вот что главное. Это не инновация, которую нужно внедрить, но новая культура, которую необходимо развивать»⁴⁹.

Дж. Хатти, директор Института образовательных исследований Университета Мельбурна (Австралия), пишет: «Здесь нет рецепта, нет дорожной карты, нет нового метода, нет лекарства, нет полумер. Это стиль мышления: “Моя роль, как учителя, состоит в контроле за тем, какое воздействие я оказываю на учеников”. <...> От учителей требуется собирать аргументированные и надежные доказательства из множества источников и поддерживать дискуссию с коллегами и учениками, оперируя этими доказательствами, тем самым делая видимыми для себя и для других эффекты от их усилий»⁵⁰.

Таким образом, можно говорить о ПОС как о форме повышения квалификации в процессе взаимодействия членов коллектива и без отрыва от преподавания – так называемое *встроенное повышение квалификации* (далее – ВПК). Такая форма ВПК способствует, благодаря улучшению качества препода-

⁴⁸БуссеА., БоссеД. К развитию профессиональных обучающихся сообществ в школах, работающих в сложных социальных контекстах: подготовка совместного российско-германского научного исследования // Образовательная панорама: Научно-методический журнал. - 2017. - № 1(7). - с. 48–57.

⁴⁹Fullan, M. (2016) [1982]. Enter change. The NEW meaning of educational change (5th ed.). New York: Teachers College Press.

⁵⁰Здесьидалее – см. DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. Advocates for Professional Learning Communities: Finding Common Ground in Education Reform [Электронныйресурс] / *Bloomington, IN: Solution Tree.* – (Originally Published 2008; Updated 2015). – URL: <http://www.allthingsplc.info/files/uploads/AdvocatesforPLCs-Updated11-9-15.pdf>

вания, изменению «интеллектуальных моделей». Аргументируем данную позицию о ПОС как о встроенном повышении квалификации

Сначала определим содержание понятия *квалификация*. В энциклопедических словарях и специальной литературе *квалификация* определяется как степень и вид профессиональной подготовленности специалиста, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы⁵¹. Повышение квалификации педагогов представляет собой спроектированную определенным образом организацию дополнительного профессионального образования, направленного на развитие профессиональной компетентности. Важная особенность ВПК – его неформальный характер. Это не курсы повышения квалификации с четко обозначенной программой обучения и заданными результатами, здесь может и не быть документа, подтверждающего освоение этой программы. С одной стороны, свобода, нерегламентированное общение поощряет участников к активному взаимодействию, к использованию новых идей на практике без боязни внешней оценки, стимулирует взаимную поддержку и развивает взаимную ответственность за результат. Участники ВПК могут самостоятельно изменять программу обучения, ориентируя свою деятельность на актуальные для них проблемы. С другой же стороны, эта система требует внедрения в школьную практику дополнительных стимулов и реструктуризации рабочего времени педагогов⁵².

Команда школы создает новую организационную культуру, этику, построенную на взаимодействии и взаимной ответственности. В основе создаваемой культуры лежат *три большие идеи ПОС*: фокусирование внимания на улучшении качества обучения и преподавания, развитие практик взаимодействия, управление по результатам. Примечательно, что ПОС может использоваться не только для повышения качества преподавания в школах, но и для сопровождения внедрения инноваций и проведения реформ в любой сфере деятельности.

Различные научные дисциплины формируют различные определения и подходы к изучению понятия «сообщество». Так, Дж. Дьюи пишет, что: «сообщество – это множество людей, общающихся между собой»⁵³. В словаре русского языка С.И. Ожегова дается следующее определение: «Сообщество – это объединение людей, народов или государств, имеющих общие интересы, цели»⁵⁴. В контексте этих двух определений мы можем обозначить профессиональное сообщество как объединение людей, общающихся, взаимодействующих между собой на основе общего профессионального интереса.

М. М. Поташник определяет профессиональное объединение педагогов как самопроизвольно возникшую или целенаправленно созданную группу учи-

⁵¹ Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования [Текст]: Учебн. пособие. / Э.Ф. Зеер – 2-е изд., перераб. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

⁵² Тихомирова О. В., Алферова А. Б. Профессиональное обучающееся сообщество учителей как встроенное повышение квалификации // Образование личности. 2017. № 4. С. 71–79.

⁵³ Дьюи, Дж. Общество и его проблемы [Текст] / Дж. Дьюи: пер. с англ. И. И. Мюрберг, А. Б. Толстого, Е. Н. Косиловой. — Москва: Идея — Пресс, 2002. —160 с. — с.63

⁵⁴ Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АЗЪ, 1994. — 928 с. — с.686

телей, психологов, членов школьной администрации, возможно и каких-либо приглашенных специалистов, – группу, определенным образом институтированную (оформленную) или неоформленную, призванную решать те или иные задачи школы и самих членов объединения⁵⁵.

Н. А. Вершинина⁵⁶ замечает, что сообщество в целом представляет собой совокупность людей, обладающую общей социальной практикой, т. е. повторяющимся общепринятым способом взаимодействия, а также наличием определенной организационной структуры, наличием общих интересов у индивидов, составляющих данную совокупность. Педагогическое сообщество – это группа людей педагогической профессии, объединенная определенными нормами мышления, поведения и взаимодействия между ее членами. Н. А. Вершинина выделяет следующие характеристики сообщества:

- предмет сообщества: совместная инициатива, понимаемая и разделяемая его членами;
- способ функционирования: многочисленные встречи, объединяющие членов в социальную группу;
- результат, выработанный сообществом: разделяемые членами совместные ресурсы (общий язык, некие предметы, стиль общения, повседневная практика и т. п.).

В сфере образования на институциональном уровне в качестве профессиональных сообществ закрепились *методические объединения* – предметные, межпредметные, метапредметные; школьные, муниципальные, региональные. Кроме того, на уровне школы часто создаются рабочие (проектные) группы и/или творческие группы учителей. Сообщества также могут создаваться в интернете (сетевые сообщества), объединяя педагогов, у которых нет возможности общаться «лицом к лицу» в силу территориальной отдаленности или иных причин.

Учитывая сложившуюся российскую практику работы профессиональных сообществ различного уровня, можно задать вопрос: насколько целесообразным является введение новой «сущности» – концепции профессиональных обучающихся сообществ? И есть ли в российской педагогической школе идеи, созвучные идеям ПОС?

Исследовательский коллектив ярославского Института развития образования (Тихомирова О. В., Полищук С. М., Бородкина Н. В., Алферова А. Б., Никитина Ю. С. и др.) в сотрудничестве с немецкими коллегами из университета г. Касселя (Д. Боссе, А. Буссе) обращает внимание на концепцию событийной общности В. И. Слободчикова, в рамках которой объясняется потенциал для развития (в том числе и профессионального) ее участников; а также на

⁵⁵ Профессиональные объединения педагогов: Методические рекомендации / под ред. М.М. Поташника. – М., 1997.

⁵⁶ Вершинина Н.А. Роль профессиональных сообществ в становлении коммуникативной компетентности молодых педагогов ДОУ // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» 2014. <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-professionalnyh-soobschestv-v-stanovlenii-kommunikativnoy-kompetentsii-molodyh-pedagogov-dou>

идею территориальных образовательных сообществ (М. Певзнер, П. А.Петряков, О. Грауманн)⁵⁷.

В. И. Слободчиков рассматривает неструктурированную бытийную общность как особый тип объединений, которые возникают на общей ценностно-смысловой основе ее участников. Развивая мысль М. Хайдеггера о том, что человек – это не только «бытие-в-мире», но и «бытие-с-другими», В. И. Слободчиков видит человеческую природу в стремлении выйти за пределы самого себя, в стремлении быть собою с другими. Поэтому суть общности рассматривается данным автором не только в социальном или историческом аспекте. Общность, по В. И. Слободчикову, является глубоко жизненной, онтологической, личностно-смысловой. Ее исходной нормой является устойчивая духовная связь между ее участниками, обеспечивающая понимание одной индивидуальности другой. Возможность понимания реализуется только при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия и сопереживания. Создание общности – результат совместных усилий ее участников, которые организуют встречи, определяют нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности, делая ее подлинно со-бытийной общностью⁵⁸.

Если В. И. Слободчиков говорит о внутреннем, фактически природном стремлении человека к общности с другими, то некоторые авторы рассматривают сообщества с точки зрения внешних факторов.

Интересны в этом отношении исследования М. Певзнера, П.А. Петрякова, О. Грауманн, посвященные территориальным образовательным сообществам. На возникновение образовательных сообществ оказывают влияние следующие факторы: усиление внешней и внутренней миграции; обострение межэтнических и межконфессиональных конфликтов в поликультурном социуме; обострение проблем интеграции в общество индивидов и групп с особыми потребностями (лица с ограниченными возможностями, социально незащищенные слои населения, лица с девиантным поведением, интеллектуально и творчески одаренные люди и др.)⁵⁹. Авторы рассматривают термин *территориальное сообщество* как обобщенное понятие, которое может обозначать региональные, городские и местные образовательные сообщества. Для понимания ПОСв данном исследовании важным является аспект взаимодействия различных социальных институтов (школ, досуговых, спортивных организаций, семьи и проч.) для обеспечения целостности образования.

Итак, в российской педагогической практике имеется богатый опыт взаимодействия учителей в сообществах; в теоретических концепциях также можно выделить основания, соотносящиеся с идеями ПОС.

⁵⁷ Тихомирова О.В. Улучшение качества преподавания в школах с неблагоприятными социальными условиями средствами профессиональных обучающихся сообществ учителей http://vestnik.yspu.org/releases/2018_1/06.pdf

⁵⁸ Слободчиков, В.И. Со-бытийная образовательная общность–источник развития и субъект образования[Текст] / В.И.Слободчиков // Ученые записки. 2010. –Т. 3.–Сер. Психология. Педагогика.–№ 2 (10). –С. 3–8.

⁵⁹ Певзнер, М.Н., Петряков, П.А., Грауманн, О. Территориальное образовательное сообщество на пути к многообразию[Текст] / М.Н.Певзнер, П.А.Петряков, О.Грауманн // Известия Смоленского государственного университета.– 2015. –№ 2 (30). –С. 370–380.

Среди педагогов часто возникает вопрос, могут ли предметные методические объединения / творческие группы / рабочие группы стать профессиональными обучающимися сообществами? В ответ можно привести слова Майкла Фуллана: «Трансформирование культуры и системы, в рамках которой действуют образовательные организации, – вот что главное. ПОС – это не инновация, которую нужно внедрить, это новая *культура*, которую необходимо развивать»⁶⁰. Если группа педагогов действует в «культурном диапазоне» ПОС, учась друг у друга, исследуя свою практику, анализируя эффективность своего профессионального учения, постоянно находясь в поиске путей улучшения своей педагогической деятельности ради улучшения результатов образования детей, то можно говорить о том, что это профессиональное обучающееся сообщество – ПОС.

Вместе с тем существуют проблемы перенесения иностранного опыта в российскую действительность: даже работающие, апробированные методики могут давать сбои. Проблемы обусловлены не только недостатками внедрения новых практик, но и такими факторами, как усталость педагогического коллектива, загруженность дополнительной работой и т. п. В связи с этим надо сказать о двух разнонаправленных стратегиях: их предлагают педагоги с опытом работы в профессиональных обучающихся сообществах. Первая стратегия опирается на внешний контроль – внешняя оценка достижений учителя сочетается с предоставлением ему четких инструкций (программы деятельности). Вторая стратегия связана с внутренним контролем, при этом учителю предоставляется право выбирать способы действия. Каждая из стратегий имеет свои плюсы и минусы, важно, чтобы в процессе работы у педагогической команды появилось понимание смысла деятельности в формате профессионального обучающегося сообщества.

Вопросы

1. Какие сущностные характеристики ПОС выделяют исследователи?
2. Что является основополагающим (общим) во всех приведенных трактовках ПОС?
3. Как можно сформулировать определение ПОС?
4. При каких условиях объединение педагогов становится ПОС?

Задания для самостоятельной работы

1. Найдите определения различных объединений педагогов (методических объединений, временных творческих коллективов, проблемных групп и проч.), проанализируйте их с точки зрения сходства с профессиональным обучающимся сообществом и отличий от него. Зафиксируйте результаты сравнительного анализа в таблице, в качестве аргументов можно использовать цитату из использованного вами источника (табл. 5).

⁶⁰Fullan, M. (2016) [1982]. Enter change. The NEW meaning of educational change (5th ed.). New York: TeachersCollegePress, p.109

Сравнительный анализ

Объединение педагогов	Сходство с ПОС (ваш вывод + аргумент из источника)	Отличие от ПОС (ваш вывод + аргумент из источника)
Методическое объединение		
Ассоциация		
Проектная команда		
Проблемная группа		
Временный творческий коллектив		
Педагогический совет		
...		

1.4 Психологические предикторы горизонтального обучения

Горизонтальное обучение предоставляет новые ресурсы и возможности как для самого педагога, так и для администрации образовательной организации.

Во-первых, это новые форматы проявления лидерской позиции, в которых практически отсутствуют иерархические уровни, предоставляются возможности для самореализации и повышения профессиональных компетенций в той области, где субъект деятельности наиболее успешен.

Во-вторых, это условия для видоизменения позиции обучающегося (с пассивной на активную), приоритетным становится интеграция навыков осмысления и обдумывания, исполнения и реализации, а также навыков прогнозирования.

В-третьих, развивается ответственность за получение знаний совместно с другими за счет построения процесса обучения, в котором приобретение знаний и умений является не только индивидуальным, но и общим делом. Эта ответственность в свою очередь детерминирует развитие навыков эмоционального интеллекта, новых способов коммуникации, открытости для разнообразных точек зрения, способности прислушиваться к критике и адекватно реагировать на нее.

Вместе с тем, не все педагоги и руководители образовательных организаций готовы (в том числе психологически) к возрастающей роли горизонтального обучения.

D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec⁶¹ называют факторы эффективно-го совместного (кооперативного) обучения: умение сотрудничать, а не соперничать; понимание вклада личности и группы; взаимодействие «лицом к лицу»; наличие навыков общения в группе и умение работать в команде; когнитивные навыки высокого порядка (решение проблем, принятие решений, планирование, организация и рефлексия).

⁶¹ Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec, E. J. The nuts and bolts of cooperative learning. Minnesota: Interaction Book Company. 1994. 158p. — Текст: непосредственный

М. Brownstein⁶² определяет особенности поведения, которые мешают продуктивному взаимодействию в группе: использование критики без полного понимания идей собеседника, желание оперативно выражать любое несогласие, стремление подвергать сомнению и оспаривать каждую услышанную фразу, желание давать советы, даже когда об этом не просят, желание концентрировать внимание на самом себе и доминировать в общении.

Таким образом, существуют психологические барьеры, препятствующие включению в процесс горизонтального обучения, а также психологические ресурсы, помогающие ему. На наш взгляд, среди личностных качеств, которые препятствуют горизонтальному обучению, в первую очередь надо назвать акцентуации характера и неумение реагировать на критику, барьеры общения. А способствуют горизонтальному обучению навыки активного слушания, позитивная Я-концепция (позиции в общении, психологические «роли»), умение управлять впечатлением о себе (аттракция, ассертивность, фасцинация), творческое профессиональное мышление педагога.

Как реагировать на критику

В любом общении, тем более профессиональном, критика становится той составляющей, без которой невозможно продуктивное взаимодействие. При этом позитивная критика диалогична, относится не к субъекту с его особенностями, а к конкретной ситуации, опирается на факты, нацелена на выработку решений, позволяющих устранить недостатки и изменить ситуацию. Неконструктивная критика монологична, эмоциональна, с элементами манипулирования, преследует личные цели критикующего⁶³. Важно иметь позитивную психологическую установку и конструктивно воспринимать любую критику. Это позволяет находить и способы противодействия (в случае негативной критики), и варианты выхода из трудного положения, наилучшего решения проблемы. Установка на положительное восприятие любой критики предполагает понимание того, что критика создает предпосылки для непрерывного поиска вариантов решений и способов поведения, осознания собственной уникальности, ценности как сотрудника и значимости.

Приемы творческого реагирования на критику (М. М. Кашапов)⁶⁴

- «Да – но». Предполагается частичное согласие с критикой и нахождение в доводах оппонента неполноты, односторонности выводов: «Я тоже представляю себе все то, что Вы перечислили как преимущества, но Вы забыли упомянуть о ряде недостатков».

- Деление на части («метод кусков»). Надо выделить в высказываниях критикующего верные и ошибочные утверждения: «Это верно, а по этому во-

⁶² Brownstein M. Communicating Effectively For Dummies. For Dummies. New York: Wiley, 2001. — 388p. — Текст: непосредственный

⁶³ Скаженник, Е. Н. Деловое общение: учебное пособие/ Е. Н. Скаженник. — Таганрог: ТРТУ, 2006. — 180 с. — Текст: непосредственный

⁶⁴ Кашапов, М. М. Психология творческого процесса в конфликте: монография/ М. М. Кашапов. — Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2011. — 296 с. — Текст: непосредственный

просу существуют различные точки зрения; а вот это и это, на мой взгляд, является неправомерным».

- Потенцирование: вы обращаете внимание только на ту часть замечания оппонента, которая вас устраивает, вы ее понимаете и принимаете.

- Психологическая пауза. Вы не отвечаете сразу, а переносите ответ на удобное для вас время: «Позвольте мне вернуться к этому интересному вопросу чуть позднее...».

- «Сжатие» предполагает один ответ сразу на несколько замечаний.

- «Инверсия смысла» подразумевает подбор аргументов, которые противоположны по смыслу замечанию: «Разлука любовь бережет» – «С глаз долой – из сердца вон».

- «Бумеранг» – использование «оружия» оппонента: «Вы тратите слишком много времени на обсуждение этой проблемы. Это происходит оттого, что Вы задаете много интересных вопросов».

- Ссылка на авторитет: в качестве авторитета может выступать известный человек, зарекомендовавший себя в какой-либо области деятельности и высказавший то или иное суждение по обсуждаемому вопросу. Прием «срабатывает», если выбранный вами авторитет является авторитетом и для вашего оппонента.

Акцентуации характера

Акцентуации характера – это черты характера, которые имеют большую выраженность по сравнению с остальными. Впервые о таких чертах личности заговорил немецкий ученый К. Леонгард⁶⁵, который разработал классификацию акцентуаций и считал, что при определенных условиях, не совсем благоприятных для личности, возможны переходы таких черт в некоторые патологические состояния. К. Леонгардом выделены 10 типов акцентуаций, которые условно можно разделить на две группы: акцентуации характера (демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый) и акцентуации темперамента (гипертимический, дистимический, тревожно-боязливый, циклотимический, аффективно-экзальтированный, эмотивный).

А. Е. Личко⁶⁶, российский исследователь, развивая идеи К. Леонгарда, предложил свою классификацию личности, обратив внимание на то, что тактичнее говорить об акцентуациях именно характера, а не личности в целом. Принципиально важным является не сам факт наличия или отсутствия той или иной акцентуации характера, а возможность гибкого реагирования в ситуациях возможного конфликта вследствие проявления той или иной акцентуации, прогнозирования и корректировки поведения.

⁶⁵ Леонгард, К. Акцентуированные личности/ К. Леонгард. Пер. с нем. В. М. Лещинской. — Киев : Вища школа, 1981. — 390 с.— Текст: непосредственный

⁶⁶ Личко, А. Е. Глазами психиатра/ А. Е. Личко. — Москва: Знание, 1967. — 16 с.— Текст: непосредственный

Э. Ф. Зеер⁶⁷ считает, что акцентуации характера являются факторами, инициирующими развитие профессиональных деформаций из-за того, что в процессе многолетнего выполнения одной и той же работы акцентуации профессионализируются, входят в индивидуальный стиль деятельности. Среди работников социальной сферы, правоохранительных органов, врачей, учителей, менеджеров часто встречаются следующие деформации: авторитарность, агрессивность, консерватизм, социальное лицемерие, поведенческий трансфер, эмоциональная индифферентность.

Я. А. Лупьян⁶⁸ было предложено практико-ориентированное рассмотрение акцентуаций характера через призму положительных и отрицательных сторон, ситуаций, где возможен конфликт или находится потенциал самореализации (табл. 6)

⁶⁷ Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов, 2-е изд., перераб., доп./ Э. А. Зеер. — Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.— Текст: непосредственный

⁶⁸ Лупьян, Я. А. Барьеры общения, конфликты, стресс/ Я. А. Лупьян. — Минск: Высшая школа, 1988. — 223 с

Акцентуации характера: ресурсные и проблемные зоны

Тип акцентуации	Степень коммуникабельности в ситуации служебного и семейного общения	Черты, привлекающие для партнеров по общению	Конфликтогенные черты	Ситуации, порождающие конфликт; возможные заболевания	Профессиональные предпочтения, область интересов
Гипертимический	Чрезвычайная контактность, словоохотливость, оживленная жестикуляция, невольное отклонение от первоначальной темы разговора; склонность огорчаться по поводу замечаний;	Энергичность, жажда деятельности, инициативность, чувство нового, оптимизм	Легкомыслие, склонность к аморальным поступкам; раздражительность в кругу близких людей; прожектерство; недостаточно серьезное отношение к обязательствам, в том числе к семейным; инициаторами конфликтов (активной стороной) бывают изредка	Условия жесткой дисциплины, монотонная деятельность, вынужденное одиночество; чаще, чем у других, отмечаются случаи заболевания маниакально-депрессивным психозом (МДП)	Работа, связанная с постоянным общением, служба быта; игровые виды спорта, театр, организаторская деятельность; склонность к смене профессии, места работы
Дистимический	Низкая контактность, замкнутость, немногословность, пессимистичность; домоседы, тяготятся шумным обществом, с сослуживцами близко не сходятся; ценят тех, кто одаривает их дружбой и склонен им подчиняться	Серьезность, высокая нравственность, добросовестность, справедливость	Пассивность, замедленное мышление, неповоротливость; могут провоцировать нападки со стороны невоспитанных или раздражительных людей; в конфликты вступают редко(чаще пассивная сторона)	Ситуации, требующие бурной деятельности; смена привычного образа жизни; склонность к невротической депрессии; отмечаются случаи МДП	Работа, не требующая широкого круга общения

Циклоидный	Циклическая смена контактности (общительны в хорошем настроении и замкнуты в период подавленности); в веселом обществе резко оживляются, в серьезном – молчаливы, замкнуты	В период подъема настроения проявляют себя как люди с гипертимической акцентуацией, в период спада – с дистимической; отмечаются случаи МДП			Интересы зависят от цикла настроения; склонны к разочарованию в профессии, нередко меняют место работы
Возбудимый	Низкая контактность; молчаливость, замедленность в беседе («тягучая занудливость»); угрюмость, но возможны проявления лстивости и услужливости в коллективе, как правило, не услужливы; не избегают ссор с начальством; в семье деспотичны и жестоки	Вне приступов гнева – добросовестность, аккуратность, любовь к детям, животным	Раздражительность, вспыльчивость, неадекватные вспышки гнева и ярости с рукоприкладством, жестокость; ослабленный контроль над влечениями (аморальное поведение, злоупотребление алкоголем, асоциальные поступки); склонность к хамству, нецензурной брани, постоянным конфликтам, в которых являются активной стороной	поводы к конфликтам незначительны; склонны к невротическим срывам; иногда диагностируется психопатия	Физический труд, атлетические виды спорта; из-за неуживчивости часто меняют место работы
Застревающий	Средняя контактность с индивидуальными колебаниями; «застревающая занудливость правонарушителя»; служебная и бытовая несговорчивость; склонность к затяжным склокам; четко определен круг врагов и друзей	Стремление к высоким показателям в любом деле; требовательность к себе; жажда справедливости	Обидчивость, легкая уязвимость, подозрительность, мстительность; самонадеянность, честолюбие, ревнивость; раздутое до фанатизма чувство справедливости;	Задетое самолюбие, обида на несправедливость; препятствия на пути к честолюбивым целям; ситуация ревности; неподчинение тре-	Работа, дающая ощущение независимости и возможность проявить себя

			непомерная требовательность к близким и подчиненным; в конфликтах чаще бывают активной стороной	боязливости; склонность к инфаркту миокарда, гипертонической болезни, неврастении	
Педантичный	Обычная контактность; занудливость («переживание» подробностей); на службе способны замучить посетителя формальными требованиями; в семье с охотой уступают лидерство другому супругу; изнуряют домашних чрезмерной аккуратностью	Добросовестность, аккуратность, серьезность, надежность в делах и в чувствах, ровное настроение	Формализм, крючкотворство, занудство; стремление переложить принятие важного решения на других; в конфликты вступают редко (пассивная сторона)	Ситуация личной ответственности за важное дело; недооценка их заслуг; склонность к навязчивым состояниям, к ипохондрическому неврозу	Профессии, не связанные с большой ответственностью, особенно за других людей; предпочитают «бухгалтерское, библиотечное дело»; не склонны менять место работы
Тревожный	Низкая контактность из-за робости и неуверенности в себе (краснеют от смущения); пониженный фон настроения;; жаждают видеть в супруге опору и защитника	Дружелюбие, самокритичность, исполнительность	Беззащитность делает их подчас мишенью для шуток или «козлами отпущения»; редко вступают в конфликты (пассивная сторона)	Страх, угроза наказания, насмешки, несправедливые обвинения; склонны к неврастении, депрессии, ипохондрии; язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки	Работа, не требующая широкого круга общения, не связанная с риском; избегают ответственных должностей
Эмотивный	Низкая контактность; предпочитают узкий круг друзей и близких, которых понимают с полуслова; обиды не выплескивают наружу; на службе исполнительны, хорошие семьянины	Альтруизм, сострадание, жалостливость, умение радоваться чужим удачам; развитое чувство долга, исполнительность	Крайняя чувствительность, слезливость; могут провоцировать нападки со стороны невоспитанных или раздражительных людей; редко вступают в кон-	Ссора с близким человеком; смерть или болезнь родных; несправедливость, хамство, пребывание в окружении грубых людей;	Сфера искусства, медицина, биология

			фликты(пассивная сторона)	склонность к невротической депрессии, инфаркту миокарда, гипертонической болезни	
Демонстративный	Легкость в установлении контактов; стремление к лидерству, жажда внимания и похвалы; высокая приспособляемость к людям, поверхностные чувства; склонность к интригам при внешней мягкости; раздражают окружающих самоуверенностью и высокими притязаниями; в семье претендуют на роль кумира, баловня, но способны предупреждать конфликты, подстраиваясь под супруга	Обходительность; упорство, целеустремленность; актерское дарование; способность увлечь других; неординарность	Эгоизм; необузданность; лживость, хвастливость; отлынивание от работы, склонность «заболевать» в самые ответственные и трудные периоды; систематически провоцируют конфликты, при этом активно защищаются	Ущемление интересов; недооценка услуг; «низвержение с пьедестала»; склонность к истерическому неврозу	Сфера обслуживания, искусства (особенно театр и кино); стремление к организаторской и руководящей деятельности; частая смена места работы
Экзальтированный	Высокая контактность, словоохотливость; патетичность, влюбчивость; часто спорят по поводу искусства; привязаны и внимательны к друзьям и близким	Альтруизм, чувство сострадания; художественный вкус, артистическая одаренность; яркость и искренность чувств	Чрезмерная впечатлительность, патетичность; паникерство, подверженность отчаянию; в конфликты вступают редко (как активная и как пассивная сторона)	Неудачи, горестные события; склонны к невротической депрессии	Сфера искусства (особенно поэзия и музыка), художественные виды спорта; профессии, связанные с близостью к природе

Барьеры общения

Барьеры общения – это препятствия, внешние или внутренние, затрудняющие понимание. Барьеры общения мешают конструктивному общению и принятию решений. Барьеры общения могут быть:

- технические (шумы, помехи и т.д.),
- социально-культурные и профессионально-статусные,
- психологические (различия в темпераментах, характерах, манере общения),
- лингвистические – барьеры понимания (фонетические, семантические, стилистические, логические, межъязыковые).

И. А. Зимняя⁶⁹ говорит о следующих барьерах: интроверсия, экстраверсия, когнитивный стиль деятельности, низкий уровень эмоциональной регуляции.

Е. В. Цуканова⁷⁰ отмечает такие барьеры, как проблемы межличностных отношений партнеров по совместной деятельности, их индивидуально-психологическая несовместимость, несогласованное включение в совместную деятельность, особенности ситуации взаимодействия.

Л. М. Карамушка⁷¹ обращает внимание на коммуникативные барьеры: фонетический и стилистический (дикция, темп, скорость и громкость говорения), интеллектуальный, семантический, эмоциональный, мотивационный, ролевой.

Томас Гордон⁷² определяет группу фраз, выступающих в качестве вербальных барьеров:

1. Приказ, указание, команда: «Повторите еще раз!», «Говорите медленнее!», «Не говорите со мной подобным образом!»
2. Предупреждение, угроза: «Еще раз не сделаете – и двойка вам обеспечена!», «Успокойтесь, и я Вас охотно выслушаю», «Вы пожалеете, если сделаете это».
3. Поучение, указание на целесообразность: «Вам следует пойти первым», «Это неправильно», «Вам не следует так поступать».
4. Совет, рекомендация или решение: «Почему бы Вам не сказать так?», «Я бы предложил Вам обжаловать это!», «Попробуйте поступить так».
5. Нравоучение, логическая аргументация: «Посмотрите на это иначе», «Вам это поручено – значит, это Ваша проблема», «В Вашем возрасте я и такого не имел».

⁶⁹ Зимняя, И. А. Педагогическая психология/ И. А. Зимняя. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. — 480с.— Текст: непосредственный

⁷⁰ Цуканова, Е. В. Психологические трудности межличностного общения/ Е. В. Цуканова. — Киев: «Вища школа», 1985. — 160 с. — Текст: непосредственный

⁷¹ Карамушка, Л. М. Технологии работы организационных психологов: учебное пособие/ Карамушка Л. М. — К.: Фирма «ИНКОС», 2005. — 366 с

⁷² Гордон, Т., Берч, Н. Курс эффективного преподавателя. Как раскрыть в школьниках самое лучшее / Т. Гордон, Н. Берч. Перевод К. Лукьяненко. — Москва: ООО «Издательство «ЛомоносовЪ», 2010. — 432с. — Текст: непосредственный.

6. Осуждение, критика, несогласие, обвинение: «То, что Вы сделали, глупо», «Теперь Вы на верном пути», «Я больше не могу спорить с Вами», «Я ведь предупреждал Вас, что это случится».

7. Похвала, согласие: «Я считаю, что Вы правы», «Это было замечательно», «Мы гордимся Вами».

8. Брань, необоснованное обобщение, унижение: «Ну хорошо, господин Всезнайка!», «Все женщины одинаковы».

9. Интерпретация, анализ, диагностика: «Вы действительно в это не верите, не так ли?», «Вы говорите это, чтобы только расстроить меня», «Теперь мне понятно, почему Вы это сделали».

10. Успокаивание, сочувствие, утешение, поддержка: «В следующий раз Вы будете чувствовать себя лучше», «Я тоже испытывал такое чувство», «Все делают ошибки», «Мы все поддерживаем Вас».

11. Выяснение, допрос: «Кто Вас надоумил?», «Что же Вы сделаете в следующий раз?»

12. Уход от проблемы, отвлечение внимания, шутка: «Почему бы Вам не выбросить это из головы?», «Давайте поговорим о чем-нибудь другом», «А что если каждый раз, когда что-либо не получается, бросать заниматься этим?»

Навыки активного слушания

Активное слушание предполагает умение поддерживать и вдохновлять собеседника, выслушивать его до конца, не перебивать, не оценивать в категориях «хорошо – плохо».

Исследователи называют внешние и внутренние условия, при которых полезно активное слушание: например, высокая мотивация на позиционирование собственной точки зрения, наличие наболевших вопросов и необходимость их обсудить, трудности у одной из сторон в выражении чувств и эмоций.

И. Атватер⁷³ охарактеризовал несколько видов активного слушания, гибкое варьирование между которыми позволяет эффективно строить диалог и достигать понимания.

Таблица 7

Виды активного слушания

<i>Нерефлексивное слушание</i>	<i>Эмпатическое слушание</i>	<i>Рефлексивное слушание</i>
Цель: выражение понимания, поддержки, сопереживания	Цель: точное и полное понимание идей, чувств, намерений говорящего	Цель: контроль точности и правильности восприятия сказанного и услышанного
Умение тактично и внимательно слушать, сопровождая слушание эмоциональной поддержкой (вербально или невербально)	Умение понимать чувства, переживаемые другими, и выражать свое отношение к ним	Умение применять приемы рефлексивного слушания: уточнение, перефразирование, отражение чувств и резюмирование

⁷³ Атватер, И. Я вас слушаю.../ И. Атватер. — Москва: «Экономика», 1988. — 111 с. — Текст: непосредственный

Автор называет особенности различных видов слушателей (стратегий слушания):

- категоричный слушатель пользуется категоричными оценочными суждениями («хороший-плохой», «умный-глупый»);
- рассудительный слушатель интерпретирует слова собеседника, устанавливает причинно-следственные связи («Вы это делаете для того, чтобы...»);
- сочувствующий слушатель очень быстро соглашается с говорящим или выражает ему свое сочувствие («Я вас понимаю»);
- аналитический слушатель имеет склонность постоянно задавать вопросы, которые вызывают помехи в психологической защите оппонента;
- отзывчивый слушатель анализирует услышанное, сопереживает говорящему, умеет не спрашивать «лишнего» и в тоже время «ничего не упускать».

М. Brownstein⁷⁴ – коуч-консультант, обучающий навыкам работы в команде, эффективному общению и высокой производительности, – говорит о пяти механизмах активного слушания, таких как открытость; уточнение; отражение чувств собеседника; перефразирование; отражающее перефразирование. Кроме того, он характеризует четыре уровня слушания: пассивное, избирательное, внимательное, активное.

- Пассивное слушание: человек молчит и никак не реагирует на слова собеседника, поэтому говорящему не понять, стоит продолжать разговори или пора его заканчивать.
- Избирательное слушание: человек слышит то, что хочет услышать, не воспринимая всего смысла сообщения.
- Внимательное слушание: человек поддерживает контакт с собеседником с помощью вопросов, пытается глубже понять смысл сказанного, но игнорирует эмоциональную сторону общения.
- Активное слушание: человек уважительно выслушивает собеседника, воспринимает его сообщение как на вербальном (словесном), так и на эмоциональном уровне.

Таблица 8

Приемы рефлексивного слушания

Прием	Суть приема	Пример	Негативные свойства приема
Выяснение (уточнение)	Вопросы говорящему, необходимые для получения более подробной информации и уточнения смысла сказанного	Повторите, пожалуйста... Что именно вы хотели сказать? Приведите пример... Сформулируйте главные мысли...	Может восприниматься как допрос, особенно при отсутствии откровенности и заинтересованности

⁷⁴ Brownstein M. Communicating Effectively For Dummies. For Dummies. New York: Wiley, 2001. — 388p. — Текст: непосредственный

Отражение чувств собеседника	Предположение о чувствах, которые испытывает собеседник. Предположение основано на анализе невербальной стороны сообщения (интонация, тембр голоса, жесты, поза и др. проявления «языка тела»)	Мне кажется, что вы огорчены (обрадованы, обижены, расстроены...) происходящим. Похоже, вам это не нравится? Вам неприятно? Можно предположить, что вы продуктивно (интересно), провели время. Правильно?	Если фразы не совсем мягкие, спокойные или нечеткие и непонятные, то возможны агрессивные реакции оппонента
Перефразирование	Вопросы, побуждающие говорящего повторить (в той или иной форме) уже сказанное	Правильно ли я вас понял, вы имели в виду, что...? «По Вашему мнению,...?» «Иными словами,...?» Вы считаете...?» «Вы хотели сказать, (имели ввиду), что...?»	Перефразирование иногда искажает первоначальный смысл сообщения
Резюмирование	Подведение итогов разговора, обобщение	Вашими основными идеями, как я понял, являются...»; «Если подытожить сказанное Вами, то...»; «Таким образом, можно говорить что...», «Итак, мы решили, что...» и т.п.)	

Аттракция и асертивность, жизненные установки, Эго-состояния, творческое профессиональное мышление педагога

А. П. Панфилова⁷⁵ считает, что умение управлять впечатлением о себе является важной составляющей имиджа, позволяющего презентовать не только себя, но и свои идеи, наработки, предложения. По мнению исследователя, впечатление о себе состоит из навыков аттракции и асертивности, которым необходимо обучаться и которыми следует управлять.

1. Аттракция (от лат. *attrahere* — «привлекать», «притягательность») — умение нравиться другим, процесс и результат формирования привлекательности.

Признаки субъекта, делающие его привлекательным (способствующие аттракции)

- улыбчивость;
- чувство юмора, умение посмеяться над собой;
- естественное и ровное поведение в разных ситуациях;
- веселость, жизнерадостность и оптимизм;

⁷⁵ Панфилова, А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учебное пособие/ А. П. Панфилова. — СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2004. — 495 с. — Текст: непосредственный

- умение говорить комплименты;
- уверенность в себе, дружелюбие, общительность;
- интерес к личности собеседника (быстро вызывают человека на разговор о нем самом);
- отзывчивость, готовность помочь, выполнить просьбу собеседника;
- умение работать в команде, радоваться чужим успехам;
- внешняя привлекательность (красота, вкус в выборе одежды, украшений, аксессуаров и пр.).

Внутренние и внешние факторы аттракции

- Желание нравиться, привлекать внимание, чувствовать себя ценной и значимой личностью.
- Способность человека представить, как его воспринимает партнер по общению (рефлексия).
- Пространственная близость (чем ближе находятся люди друг к другу, тем вероятнее их взаимная привлекательность).

2. Ассертивность – это уверенное поведение, умение постоять за себя в межличностных отношениях, защищая свои права и уважая права других. Отсутствие ассертивности мешает достижению цели и снижает самооценку.

Признаки и характеристики ассертивного поведения

1. Человек умеет договариваться и приходить к согласию с окружающими, причем не только с пользой для самого себя, но и с выгодой для другой стороны. Он не действует в ущерб кому-либо, уважая права других людей, но не позволяет «вить из себя веревки». Добивается своего, не манипулируя оппонентами посредством чувства вины или каким-либо иным способом из разряда приемов эмоционального шантажа.

2. Знает, чего он хочет и чего не хочет (по крайней мере, в конкретной ситуации), и может это четко сформулировать; умеет выражать мысли и чувства.

3. Не использует угроз, оценок или высказываний, не допускающих возражения, не осуждает и не обсуждает других людей, смотрит собеседникам прямо в глаза, не прячет взгляд, не глядит в пол, не раскачивается взад и вперед.

4. Говорит твердо, в нормальном темпе, голосом нормальной высоты и силы; избегает длинных пауз и других признаков неуверенности.

Жизненные установки

Жизненные установки, выделенные Э. Берном⁷⁶, существуют в нескольких вариантах в зависимости от позитивного или негативного отношения к себе и к окружающим.

«Я хороший – ты хороший». Основные характеристики: уверенность; конструктивное, продуктивное, долгосрочное общение; умение ценить себя

⁷⁶ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры (сборник) / Э. Л. Берн — «Эксмо». – 2000. – 387 с.

и других, воспринимать критику; готовность к саморазвитию и самосовершенствованию. Отдаёт и то, что может отдать, и то, что считает полезным и приятным для другого, не просит ничего взамен. Не любит давать другим людям оценки. В сложных ситуациях ищет совета, очень редко просит о помощи. Он уверен, что если другой человек способен помочь, то обязательно это сделает.

«Я хороший – ты плохой». Основные характеристики: ценит власть, любит спекулировать темой долга, не всегда берет ответственность на себя. Проявляет сдержанность в общении, умеет контролировать эмоции, однако может их использовать в качестве средства достижения цели. Склонен поучать других. В общении делает акцент на улучшении другого, его исправлении. Старается, чтобы речь была максимально эффективной, ищет к каждому свой ключик. Стремится, чтобы его слова достигали цели, а его личный вклад в воспитание был замечен другими.

«Я плохой – ты хороший». Основные характеристики: высокая требовательность к другим и низкая к себе; не любит тесных контактов; не проявляет альтруизма, не готов к взаимопомощи. Будучи разговорчивым, на словах может горы свернуть для своих партнёров. Старается получить как можно больше от окружающих, при этом редко проявляет добрую волю и не всегда дает что-то взамен. Не ведёт строгого учёта добрых дел, которые сделал он или кто-то сделал для него, однако имеет чёткий перечень «хороших» людей, которые готовы что-то дать. Любит давать оценки. Постоянно требует внимания к себе; может быть привязанным к другому человеку долгие годы.

«Я плохой – ты плохой». Основные характеристики: с одними людьми деловые отношения строятся на отрицательных эмоциях (страхе, тревоге, ненависти), с другими – на гедонистической основе, так как вместе легче получать удовлетворение (секс, азартные игры, наркотики и т. п.). Никогда не проявляет доброй воли в отношениях. Если же иногда проявляет «широту души», то потом жалеет об этом или ждет от других ответных аналогичных поступков. Серьёзно считает, что никто из людей не делает ничего «просто так». За глаза о людях говорит неодобрительно, не жалеет чёрных красок. Если и одобряет кого-то, то преследует некие корыстные цели. Чем больше общается, тем больше находит в других людях недостатков, склонен к неконструктивной критике. Неспособен на длительную привязанность. Старается не отдавать больше, чем получает. Ведёт в своей голове или даже на бумаге строгий учёт всех «добрых дел», которые сделал он или кто-то сделал для него. Плохо управляет своими эмоциями и поведением.

Эго-состояния

Э. Берн в структуре личности выделяет следующие подструктуры (эго-состояния): Родитель, Взрослый и Ребенок. Каждое из эго-состояний имеет тенденцию превалировать в психической жизни человека, что мешает полноценному взаимодействию. Психолингвистический анализ позволяет заметить, что существуют определенные фразы-клише, которые использует человек, когда он находится в каком-либо из трех эго-состояний. Иногда диалог не выстраивается из-за разных эго-состояний участников общения. Зная некоторые

особенности эго-состояний и маркирующие их фразы (табл. 9), вы сможете определить, стоит говорить о чем-то важном с человеком или лучше не тратить впустую время и отложить беседу до следующего раза.

Таблица 9

**Основные характеристики эго-состояний и клише-фразы,
которые наиболее часто используются в каждом эго-состоянии**
(Э. Берн)

Родитель	Взрослый	Ребенок
<p>Состояние личности, отвечающее за соблюдение норм, требований, полученных в детстве— от родителей и других членов семьи; комплекс убеждений, который сохраняется в течение всей жизни.</p> <p>Самая ригидная часть личности.</p> <p>Проявляется в процессе воспитания детей; в следовании тому, что принято в обществе; в самовоспитании; в функции совести Родителю в человеке соответствуют психические состояния и поведение, схожие с состояниями и поведением его родителей</p>	<p>Состояние личности, объективно оценивающей реальность.</p> <p>Противостоит предубеждениям Родителя и порывам Ребёнка.</p> <p>Психические состояния и поведение взрослого соответствуют актуальной ситуации.</p> <p>Проявляется в умении находить выход из трудной ситуации; отстаивать свою независимость; делать правильные выводы с учетом жизненного опыта</p>	<p>Состояние личности, сохраняющей особенности детского поведения.</p> <p>Проявляется: в открытости, искренности, доверчивости, наивности; в спонтанности и импульсивности; в фантазии и мечтах; в капризности, упрямстве, негативизме.</p> <p><i>Другие проявления:</i> хныканье, клятва, смех, радость, игра</p>
<p><i>Слова и фразы со значением 'долженствование' – 'запрет':</i> старайся, обязан, должен; нельзя; не расстраивайся; не бойся. Это поможет тебе. На твоём бы месте я... Как ты смеешь? Ну и что? Сделай это!</p> <p><i>Оценочные слова:</i> дорогой, детский, надоедливый, вульгарный, отвратительный, непристойный, эгоистичный, беспечный, ленивый, плохой – хороший, милый, упрямый, несовместимый (с чем?), надутый, шокирующий,</p> <p>умница, солнышко, мой маленький.</p> <p><i>Слова со значением 'время' (используются для абсолю-</i></p>	<p><i>Оценочные слова и фразы:</i> совершенствование, полезный, продуктивный, объективный, достоверный, реальный, фактический, верный, честный, ответственный, ошибочный, альтернативный, проще, неизвестно. Могло быть больше. Могло быть лучше. Радость открытия.</p> <p><i>Утверждение – отрицание:</i> да, нет. Я вижу. Я думаю. Я предпочёл бы. Я выбираю. Это не доказано.</p> <p><i>Слова и фразы, обозначающие логические связи:</i> результат, возможность, причина, условие, сравнительно, цель и т. п.</p> <p><i>Вопросы:</i></p>	<p><i>Оценочные слова и фразы:</i> самый большой, лучший, хулиган. Он плохой человек. Это ты виноват. Ты пожалеешь.</p> <p><i>Я-конструкции:</i> Мне все равно. Это не я сказал. Я хочу. Я ненавижу. Я не могу. Я надеюсь. Меня никто не любит. Хочу домой. Мое лучше. А я расскажу, донесу, доложу... Я обещаю, если ты... Сделай это для меня. Я буду стараться. Меня все любят. Посмотри на меня. Из-за тебя я плачу. Меня испугали. Помогите мне. Мое.</p> <p><i>Фразы, используемые для абсолютизации действия:</i> Все! Никто! Все время! Далеко! Не может этого быть!</p>

тизации действия): всегда, никогда	Что? Кто? Как? Где? Когда? Сколько? Каковы причины?	
---------------------------------------	---	--

Творческое профессиональное мышление педагога

(М. М. Кашапов)⁷⁷

Продуктом профессионального мышления является снятие проблемности и разрешение конкретной проблемной ситуации.

Особенно важным является умение увидеть, формулировать сверхзадачу с учетом позитивной дальней и ближней перспективы. Именно в умении устанавливать надситуативную проблемность выражается конструктивность и конкретность мышления профессионала. Надситуативность мышления – базовое качество творческого профессионального мышления, характеризующегося умением подниматься над уровнем сиюминутных требований; обнаруживать надситуативную проблемность; ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи.

Уровни обнаружения педагогической проблемности можно рассмотреть по четырём направлениям: эмоциональная, мотивационная, интеллектуальная сферы и личностные изменения.

- Эмоциональная сфера. На ситуативном уровне педагог ощущает напряженное отношение к педагогической проблемной ситуации и затрудняется в его преодолении, на надситуативном – педагог имеет возможность быстро изменить поведение благодаря естественным реакциям, эффективному преодолению негативных эмоций, низкому уровню психологических защит.

- Мотивационная сфера. На ситуативном уровне – приоритет сиюминутных задач и трудность рассмотрения их в общем контексте, на надситуативном – восприятие проблемной ситуации как творческой задачи, стремление к пониманию скрытых мотивов и смыслов.

- Интеллектуальная сфера. На ситуативном уровне педагог выясняет причины возникновения противоречия и способы его снятия, преодоления, что обусловлено влиянием конкретных педагогических условий. На надситуативном – педагог способен выйти за пределы конкретной ситуации, проявить оригинальность, гибкость мышления, увидеть объект с качественно новой точки зрения; проанализировать собственное поведение и конкретные действия.

- Личностные изменения. На ситуативном уровне – трудность преодоления стереотипов, на надситуативном – направленность на непрерывное самосовершенствование.

Показатели сформированности творческого мышления

- Оригинальность мысли, возможность получения ответов, кардинально отличающихся от привычных (редкость, нетривиальность решений). Развитие готовности отказаться от прошлого опыта, полученного при решении задач подобного рода.

⁷⁷ Кашапов, М. М. Формирование профессионального творческого мышления: учеб. пособие / М. М. Кашапов. — Ярославль; ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2013. — 36 с. — Текст: непосредственный

- Спонтанная активность при решении профессиональных проблемных ситуаций. Быстрота и плавность возникновения ассоциативных связей. Беглость мысли (количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени в соответствии с некоторыми требованиями), выделение необходимых и достаточных условий решения задачи. Степень разработанности, детализации решений.

- Восприимчивость к проблеме. Умение находить противоречия в последовательности явлений. Видеть новую проблему, устанавливать её связь с другими проблемами. Умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу развития проблемы. Способность найти несколько непривычных функций объекта или его части.

- Гибкость (разнообразие вырабатываемых решений). Развитие способности к соединению противоположных идей из разных областей опыта и использование полученных ассоциаций для решения проблемы. Способность замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению очевидные, на первый взгляд, вещи, избегать поверхностных формулировок. Развитие способности к осознанию поляризующей идеи в данной области знания и освобождение от её влияния.

- Рост высказываний рефлексивного характера, в том числе направленных на анализ причин своего поведения, неадекватного для решения той или иной конкретной проблемы. В случаях успешного поведения, являющегося новым для субъекта, анализируются причины ранее усвоенного, привычного поведения в аналогичных ситуациях.

- Отказ от ориентации на авторитеты; способность увидеть объект с новой стороны. Отказ от категорических суждений.

- Готовность отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

- Легкость ассоциирования (способность к быстрому и свободному переключению мыслей от движения в одном направлении к движению в обратном). Способность вызвать образы и создать из них комбинации. Способность к критическому мышлению и умению обобщать и отбрасывать несущественное.

Вопросы

1. Назовите варианты психологических барьеров, которые могут мешать включению в процесс горизонтального обучения.

2. Что обозначает термин *акцентуации характера*? Назовите типы акцентуаций. Дайте рекомендации, что следует видоизменить в профессиональной деятельности в случае той или иной акцентуации.

3. Что такое активное слушание? Какие виды активного слушания вы используете при работе с обучающимися, коллегами, администрацией? Приведите примеры.

4. Чем рефлексивные виды слушания отличаются от нерефлексивных? Приведите примеры ситуаций, когда нерефлексивное слушание может не дать нужного результата.

5. В чем отличие конструктивной критики от деструктивной?

6. Приведите примеры из вашей практики применения способов и приемов творческого реагирования на критику коллег (администрации).

7. Какие признаки и характеристики ассертивного поведения вы знаете? Приведите примеры ассертивных людей из вашего профессионального и личного окружения.

8. Назовите известных вам политиков, культурных деятелей, коллег, обладающих аттракцией; обоснуйте свой выбор. Как вы считаете, что способствует или препятствует развитию аттракции?

9. Что такое ассертивность? Назовите признаки ассертивного поведения.

10. Каковы показатели сформированности творческого профессионального мышления педагога?

11. Какие существуют жизненные установки в общении (Э. Берн)? В чем проявляется влияние каждой из установок на реализацию горизонтального обучения?

12. Какие существуют барьеры в общении?

13. В чем состоят позитивные и негативные стороны различных Эго-состояний?

Задания для самостоятельной работы

1. Ответьте на вопросы, направленные на выявление навыков умения слушать. Попробуйте дать себе письменные рекомендации по совершенствованию навыков слушания.

Опросник «Умение слушать» (И. Ю. Скибицкая, Э. Г. Скибицкий)⁷⁸

Инструкция: на каждый вопрос вам необходимо дать один из вариантов ответа – *всегда*, или *часто*, или *иногда*, или *никогда*.

1. Даете ли вы собеседнику возможность высказаться?

2. Обращаете ли внимание на подтекст высказывания?

3. Стараетесь ли вы запомнить услышанное?

4. Обращаете ли внимание на главное в сообщении?

5. Слушая, стараетесь ли сохранить в памяти основные факты?

6. Обращаете ли вы внимание собеседника на выводы из его сообщения?

7. Подавляете ли вы свое желание уклониться от неприятных вопросов?

8. Сдерживаете ли вы раздражение, когда слышите противоположную точку зрения?

9. Стараетесь ли удерживать внимание на словах собеседника?

10. Охотно ли беседуют с вами?

Обработка по ключу. Оценка осуществляется в соответствии с баллами: 4 балла за ответ *всегда*; 3 балла за ответ *часто*; 2 балла за ответ *иногда*; 1 балл за ответ *никогда*.

Интерпретация полученных результатов:

32 балла и более – развитый навык умения слушать;

27–31 – навыки хорошего слушателя;

⁷⁸ Скибицкая, И. Ю. Деловое общение: учебник и практикум для академического бакалавриата / И. Ю. Скибицкая, Э. Г. Скибицкий. — Москва : Юрайт, 2019. — 247 с. — URL: <https://urait.ru/bcode/441920> (дата обращения: 01.06.2021).— Текст: электронный

22–26 баллов – навыки посредственного слушателя;
22 балла и менее – низкий уровень навыков слушания собеседников.

2. Предложите варианты решения кейсов.

Кейс № 1. Педагог Х наработал уникальный опыт в одном из классов с детьми, живущими в сложных социальных контекстах. Завуч предложил презентовать опыт на МО. Опыт нашел позитивный отклик. Педагога попросили поделиться практическими материалами, что он с удовольствием сделал, понимая значимость проблемы. Прошло некоторое время, и педагог случайно увидел, что его материалы находятся в папке разработок одного из коллег, подавших заявление на категорию. Как бы вы поступили в подобной ситуации? Что вы порекомендуете педагогу? Можно ли найти в данной проблемной ситуации элементы горизонтального обучения? Если да, то в какой части?

Кейс № 2. Вас назначили наставником над только что пришедшим в коллектив молодым педагогом, который очень эмоционально реагирует на проблемные ситуации, возникающие при общении с обучающимися, коллегами, родителями. Ваш подопечный ежедневно «выплескивает» на вас весь негатив, не готов принимать ваши варианты разрешения ситуации. Не обладая навыками саморегуляции и получая от вас критику вместо успокаивающей психологической поддержки, начинает сетовать на то, что «не ту профессию выбрал». В последнее время Вам стало очень тяжело поддерживать своего коллегу и помогать ему справляться со стрессовыми ситуациями. Вы чувствуете себя как выжатый лимон и не замечаете движения вперед. Что делать? Какие варианты выхода из создавшейся ситуации могут быть?

3. Выполните задания, направленные на выявление барьеров общения. На основе полученных данных спланируйте возможные индивидуальные стратегии повышения эмоциональной эффективности в общении.

Опросник «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении», адаптация В. В. Бойко) (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.)⁷⁹

Инструкция: каждую из предложенных ситуаций необходимо оценить с помощью одного из слов – *да* или *нет*.

1. Обычно к концу рабочего дня на моем лице заметна усталость.
2. Случается, что при первом знакомстве эмоции мешают мне произвести более благоприятное впечатление на партнеров (теряюсь, волнуюсь, замыкаюсь или, напротив, много говорю, перевозбуждаюсь, веду себя неестественно).

⁷⁹ Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Институт психотерапии, 2002. — 488 с. — URL: https://www.stotestov.ru/%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA/%D0%B4%D0%B8%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D1%8D%D0%BC%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D1%85-%D0%B1%D0%B0%D1%80%D1%8C%D0%B5%D1%80%D0%BE%D0%B2,https://nsportal.ru/sites/default/files/2016/10/07/kozlov_v.v._sotsialno-psihologicheskaya_dagnostika_razvitiya_lichnosti_i_malyh_grupp.pdf. — Текст: электронный

3. В общении мне часто недостает эмоциональности, выразительности.
4. Пожалуй, я кажусь окружающим слишком строгим.
5. Я в принципе против того, чтобы изображать учтивость, если этого делать не хочется.
6. Я обычно умею скрывать от партнеров вспышки эмоций.
7. Часто в общении с коллегами я продолжаю думать о чем-то своем.
8. Бывает, хочу выразить партнеру эмоциональную поддержку (внимание, сочувствие, сопереживание), но он этого не чувствует, не воспринимает.
9. Чаще всего в моих глазах или в выражении лица видна озабоченность.
10. В деловом общении я стараюсь скрывать свои симпатии к партнерам.
11. Все мои неприятные переживания обычно написаны на лице.
12. Если я увлекаюсь разговором, то мимика становится излишне выразительной, экспрессивной.
13. Пожалуй, эмоционально я несколько скован, зажат.
14. Я обычно нахожусь в состоянии нервного напряжения.
15. Обычно я чувствую дискомфорт, когда приходится обмениваться рукопожатиями в деловой обстановке.
16. Иногда близкие люди одергивают меня: расслабь мышцы лица, не криви губы, не морщи лоб и т. п.
17. Разговаривая, излишне жестикулирую.
18. Обычно в новой ситуации мне трудно быть раскованным, естественным.
19. Пожалуй, мое лицо часто выражает печаль или озабоченность, хотя на душе спокойно.
20. Мне затруднительно смотреть в глаза при общении с малознакомым человеком.
21. Если я хочу, то мне всегда удастся скрыть свою неприязнь к человеку.
22. Мне часто бывает весело без всякой причины.
23. Мне очень просто по своему желанию или по чьему-либо заказу изменить выражение лица: изобразить печаль, радость, испуг, отчаяние и т. д.
24. Мне говорили, что мой взгляд трудно выдержать.
25. Мне что-то мешает выражать теплоту, симпатию к человеку, даже если я испытываю эти чувства к нему.

Обработка по ключу. Оценка осуществляется в соответствии с совпадениями ответов с предложенными вариантами. За каждый ответ, который совпадает с образцом, начисляется один балл.

<i>Виды эмоциональных барьеров</i>	<i>Номера вопросов и ответы по ключу</i>
Неэффективное управление эмоциями	+1, -6, +11, +16, -21
Неадекватное проявление эмоций	-2, +7, +12, +17, +22
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	+3, +8, +13, +18, -23

Доминирование негативных эмоций	+4, +9, +14, +19, +24
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	+5, +10, +15, +20, +25

Интерпретация полученных результатов

Используются два варианта анализа: по общей сумме баллов и по каждому разделу.

По разделам: 3 балла и более (в любой из пяти групп) позволяют предполагать наличие различных аспектов эмоциональных сложностей.

По общей сумме баллов (от 0 до 25) можно говорить в целом об уровне эмоциональной эффективности в общении (табл. 10).

Таблица 10

Анализ эмоциональной эффективности общения

Общее количество баллов	Уровни эмоциональной эффективности в общении	Планируемые индивидуальные стратегии
0 – 2	Неумение видеть себя со стороны, неискренность	
3 – 5	Эмоции не мешают, но и не помогают общаться с партнерами	
6 – 8	Присутствуют определенные эмоциональные сложности в общении	
9 – 12	Эмоции часто осложняют общение и взаимодействие с партнерами	
13 и более	Эмоции создают помехи для установления контактов с людьми	

4. Выполните задания, направленные на определение уровня социальной эмпатии.

Опросник «Диагностика социальной эмпатии» (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.)⁸⁰

Инструкция. Если вы согласны с утверждением, выберите ответ *да*, в ином случае – *нет*. В тесте нет верных и неверных ответов. Лучше давать тот ответ, который первым пришел вам в голову.

1. Меня огорчает, когда я вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди людей одиноко.

2. Люди преувеличивают способность животных понимать и переживать.

⁸⁰ Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Институт психотерапии, 2002. — 488 с. — URL: https://www.stotestov.ru/%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA/%D0%B4%D0%B8%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D1%8D%D0%BC%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D1%85-%D0%B1%D0%B0%D1%80%D1%8C%D0%B5%D1%80%D0%BE%D0%B2,https://nsportal.ru/sites/default/files/2016/10/07/kozlov_v.v.sotsialno-psihologicheskaya_diagnosticskaya_razvitiya_lichnosti_i_malyh_grupp.pdf. — Текст: электронный

3. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства.

4. Меня раздражает в несчастных людях то, что они сами себя жалеют.

5. Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать.

6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.

7. Я принимаю близко к сердцу проблемы моих друзей.

8. Порой песни о любви вызывают у меня сильные переживания.

9. Я сильно волнуюсь, если приходится сообщать людям неприятные для них известия.

10. На мое настроение сильно влияют окружающие люди.

11. Я считаю иностранцев холодными и бесчувственными.

12. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми.

13. Я не расстраиваюсь, когда мои друзья поступают необдуманно.

14. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки.

15. По моему мнению, одинокие пожилые люди недоброжелательны.

16. Когда я вижу плачущего человека, то и сам (сама) расстраиваюсь.

17. Порой, слушая некоторые песни, я чувствую себя счастливым человеком.

18. Когда я читаю книгу (роман, повесть и т.п.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле.

19. Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь или переживаю, негодую.

20. Я могу не волноваться, даже если все вокруг волнуются.

21. Если мой друг или подруга начинает обсуждать со мной мои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

22. Мне неприятно, если люди вздыхают и плачут, когда смотрят кинофильм.

23. Чужой смех меня не заражает.

24. Когда я принимаю решение, чувства других людей на меня, как правило, не влияют.

25. Я теряю душевное спокойствие, если окружающие чем-то угнетены.

26. Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяка.

27. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдание животных.

28. Глупо переживать из-за того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге.

29. Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей.

30. Чужие слезы вызывают у меня раздражение, а не сочувствие.

31. Я очень переживаю, когда смотрю фильмы.

32. Я могу оставаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг.

33. Маленькие дети плачут без причин.

Обработка по ключу. Оценка осуществляется в соответствии с совпадениями ответов с вариантами, предложенными в «ключе». За каждый ответ, ко-

торый совпадает с образцом, начисляется один балл. Общая сумма баллов определяет уровень эмпатии (табл. 11).

варианты ответов	Номера вопросов
Да	1, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31
Нет	2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33

Интерпретация полученных результатов:

Социальная эмпатия предполагает отзывчивость на эмоции, чувства, переживания других. Это умение и радоваться и грустить с другим человеком, «проникать» в чувственный мир других.

Таблица 11

Уровни эмпатии

Уровень	Сумма баллов	
	у мужчины (юноши)	у женщины (девушки)
Низкий	менее 16	менее 21
Средний	17 – 24	22 – 28
Высокий	25 – 33	29 – 33

5. Выполните задания на определение жизненной позиции.

Опросник жизненной позиции (ОЖП) [Электронный ресурс] // А. Я. Психология (azps.ru): [web-сайт]. 21.07.2019. – Режим доступа: <http://azps.ru/tests/kit/ojp.html>, <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/psy-metodiks/inquirer>

Инструкция. Выберите для каждого незаконченного предложения один из вариантов завершения. Не торопитесь с ответом. Хорошо взвесьте в смысл написанного. Представьте несколько типичных примеров из жизни.

1. В сложных ситуациях...
 - а) никогда не требует у друзей помощи.
 - б) требует помощь у друзей как должное.
 - в) так расписывает проблемы, что друзья сами идут на помощь.
2. В оценке третьих лиц (отсутствующих людей)...
 - а) не жалеет чёрных красок.
 - б) субъективен, подвержен настроению.
 - в) сдержан, не склонен к поношению.
3. Дружит в основном с теми людьми,
 - а) с кем приятно вместе расслабиться, повеселиться.
 - б) кто нуждается в его совете, наставлении, помощи.
 - в) кого считает честным, порядочным.
4. Старается отдавать другому...
 - а) больше, чем получает от него сам.
 - б) меньше, чем получает от него сам.

- в) примерно столько же, сколько получает от него сам.
5. Принцип *ты мне – я тебе...*
- а) систематически проводит в жизнь.
 - б) учитывает, но с друзьями не обсуждает.
 - в) отвергает как недостойный.
6. Дружеских отношений с более влиятельными людьми...
- а) избегает.
 - б) не избегает.
 - в) добивается.
7. Периодические знаки внимания от друзей...
- а) требуются.
 - б) требуются символически.
 - в) не требуются.
8. Если есть возможность оказать реальную помощь какому-нибудь человеку, то...
- а) оказывает её сразу, не раздумывая.
 - б) долго раздумывает, нужна ли вообще эта помощь.
 - в) ждёт момента, когда человек будет нуждаться в этой помощи более всего.
9. Стремится дружить...
- а) всю жизнь, пока это возможно.
 - б) пока это нужно.
 - в) пока не разочаруется в человеке.
10. Потребностям окружающих людей...
- а) не придаёт особенного значения, потому что в своих потребностях не разобрался.
 - б) придаёт значение, особенно тем потребностям, которые следует исправлять.
 - в) придаёт большое значение, потому что это важно для дружбы и сотрудничества.
11. Внешний вид окружающих людей...
- а) важен, потому что отражает их социальный статус.
 - б) важен, потому что отражает внутренний мир.
 - в) особенно не важен для дружбы и сотрудничества.
12. Своё недружелюбное отношение...
- а) скрывает довольно легко.
 - б) скрывает, придавая общению деловитость.
 - в) скрывает лишь за счёт больших усилий.

Обработка по ключу.

За каждое соответствие даётся один балл. Обратите внимание, что один и тот же ответ может быть учтен дважды: например, 1б стоит в строке *я хороший – ты плохой* (1 балл) и в строке *я плохой – ты плохой* (1 балл). Максимально возможное количество баллов в строке – 12. Тип жизненной позиции, набравший

наибольший балл, признаётся ведущим. Если разница между первым и вторым местом больше трех, то можно говорить о ярко выраженном типе.

Таблица 12

Соответствие ответов типам жизненной позиции

Жизненная позиция	Варианты ответов											
Я хороший – ты хороший	1а	2в	3в	4а	5в	6б	7в	8а	9а	10в	11в	12а
Я хороший – ты плохой	1б	2в	3б	4а	5б	6а	7б	8а	9б	10б	11б	12б
Я плохой – ты хороший	1в	2б	3в	4б	5б	6б	7а	8б	9в	10а	11б	12в
Я плохой – ты плохой	1б	2а	3а	4б	5а	6в	7в	8в	9б	10в	11а	12в

Интерпретация полученных результатов

Для интерпретации результата можно воспользоваться материалом, представленным в теоретической части. Жизненная позиция включает в себя жизненные стратегии человека (осознаваемые/ неосознаваемые), определяющие основное поведение при межличностном общении.

6. Ответьте на вопросы, чтобы определить акцентуации своего характера (К. Леонгард, адаптация Г. Шмишека).

Инструкция. Если вы согласны с утверждением, поставьте рядом с его номером «+» (т. е. да), если не согласны, то «-» (т. е. нет). Не раздумывайте над вопросами долго, отвечайте так, как вам кажется в настоящий момент.

1. У Вас чаще бывает веселое и беззаботное настроение?
2. Вы чувствительны к оскорблениям?
3. Бывает ли так, что у Вас на глаза наворачиваются слезы в кино, театре, в беседе и т. п.?
4. Сделав что-то, Вы сомневаетесь, все ли сделано правильно, и не успокаиваетесь до тех пор, пока не убедитесь еще раз в том, что все сделано правильно?
5. В детстве Вы были так же смелы, как и Ваши сверстники?
6. Часто ли у Вас резко меняется настроение – от состояния безграничного ликования до отвращения к жизни, к себе?
7. Являетесь ли Вы обычно центром внимания в обществе, компании?
8. Бывает ли так, что Вы без причины находитесь в таком ворчливом настроении, что с Вами лучше не разговаривать?
9. Вы серьезный человек?
10. Способны ли Вы восторгаться, восхищаться чем-то?
11. Можно ли Вас назвать предприимчивым человеком?
12. Вы быстро забываете, если Вас кто-то обидел?
13. Мягкосердечны ли Вы?
14. Опуская письмо в почтовый ящик, проверяете ли Вы, проводя рукой по щели ящика, что письмо полностью упало в него?
15. Стремитесь ли Вы всегда считаться одним из лучших работников?

16. Бывало ли Вам в детстве страшно во время грозы или при встрече с незнакомой собакой (а может быть, такое чувство бывает и теперь, в зрелом возрасте)?
17. Стремитесь ли Вы во всем и всюду соблюдать порядок?
18. Зависит ли Ваше настроение от внешних факторов?
19. Любят ли Вас Ваши знакомые?
20. Часто ли у Вас бывает чувство внутреннего беспокойства, ощущение возможной беды, неприятности?
21. У Вас часто бывает несколько подавленное настроение?
22. Случались ли с Вами истерика или нервный срыв(хотя бы один раз)?
23. Трудно ли Вам долго сидеть на одном месте?
24. Если по отношению к Вам несправедливо поступили, энергично ли Вы отстаиваете свои интересы?
25. Можете ли Вы зарезать курицу или овцу?
26. Раздражает ли Вас, если дома штора или скатерть висят неровно, или Вы сразу же стараетесь поправить их?
27. Вы в детстве боялись оставаться дома одни?
28. Часто ли у Вас бывают колебания настроения?
29. Всегда ли Вы стремитесь быть одним из лучших в своей профессии?
30. Быстро ли Вы начинаете сердиться или впадать в гнев?
31. Можете ли Вы быть абсолютно, беззаботно веселым?
32. Бывает ли так, что ощущение безграничного счастья буквально понижает Вас?
33. Как вы думаете, получился бы из Вас ведущий в юмористическом шоу?
34. Вы обычно высказываете свое мнение откровенно, прямо и недвусмысленно?
35. Вам трудно переносить вид крови? Это вызывает у Вас неприятные ощущения?
36. Вы любите работу с высокой личной ответственностью?
37. Склонны ли Вы выступать в защиту лиц, по отношению к которым поступили несправедливо?
38. Вам страшно спускаться в темный подвал?
39. Вы предпочитаете такую работу, где действовать надо быстро, но требования к качеству выполнения невысоки?
40. Общительны ли Вы?
41. В школе Вы охотно декламировали стихи?
42. Убегали ли Вы в детстве из дома?
43. Жизнь кажется Вам трудной?
44. Бывало ли так, что из-за конфликта Вы были до того расстроены, обижены, что идти на работу было невыносимо?
45. Можно ли сказать, что при неудаче Вы не теряете чувства юмора?
46. Предприняли бы Вы первые шаги к примирению, если бы Вас кто-то обидел?

47. Вы очень любите животных?
48. Возвращаетесь ли Вы убедиться, что оставили дом или рабочее место в таком состоянии, что там ничего не случится?
49. Преследует ли Вас иногда неясная мысль, что с Вами и Вашими близкими может случиться что-то страшное?
50. Считаете ли Вы, что Ваше настроение очень изменчиво?
51. Трудно ли Вам выступать с докладом (на сцене) перед большим количеством людей?
52. Вы можете ударить обидчика, если он Вас оскорбит?
53. У Вас очень нуждается в общении с другими людьми?
54. Вы относитесь к тем, кто при каких-либо разочарованиях впадает в глубокое отчаяние?
55. Вам нравится работа, требующая энергичной организаторской деятельности?
56. Настойчиво ли Вы добиваетесь намеченной цели, если на пути к ней приходится преодолевать массу препятствий?
57. Может ли трагический фильм взволновать Вас так, что на глазах выступают слезы?
58. Часто ли бывает Вам трудно уснуть из-за того, что проблемы прожитого дня или будущего все время крутятся в Ваших мыслях?
59. В школе Вы иногда подсказывали своим товарищам или давали списывать?
60. Потребуется ли Вам большое напряжение воли, чтобы пройти одному через кладбище?
61. Тщательно ли Вы следите за тем, чтобы каждая вещь в квартире была всегда на одном и том же месте?
62. Бывает ли так, что Вы утром встаете в подавленном настроении, длящемся несколько часов, хотя накануне перед сном настроение было хорошее?
63. Легко ли Вы привыкаете к новым ситуациям?
64. Бывают ли у Вас головные боли?
65. Вы часто смеетесь?
66. Можете ли Вы быть приветливыми даже с тем, кого Вы явно не цените, не любите, не уважаете?
67. Вы подвижный человек?
68. Вы очень переживаете из-за несправедливости?
69. Вы настолько любите природу, что можете назвать ее другом?
70. Уходя из дома или ложась спать, Вы проверяете, закрыт ли газ, погашен ли свет, заперты ли двери?
71. Вы очень боязливы?
72. Изменяется ли Ваше настроение при приеме алкоголя?
73. В молодости Вы охотно участвовали в художественной самодеятельности?
74. Вы смотрите на жизнь несколько пессимистически, без ожидания радости?

75. Часто ли Вас тянет путешествовать?
76. Может ли Ваше настроение измениться так резко, что на смену радости вдруг приходит угрюмое и подавленное состояние?
77. Легко ли Вам поднять настроение друзьям в компании?
78. Долго ли Вы переживаете обиду?
79. Долго ли Вы переживаете горести других людей?
80. Часто ли, будучи школьником, Вы переписывали страницу в Вашей тетради, если случайно поставили в ней кляксу?
81. Вы относитесь к людям скорее с недоверием и осторожностью, чем с доверчивостью?
82. Часто ли Вы видите страшные сны?
83. Иногда Вы боитесь, что можете броситься под колеса проходящего поезда или внезапно выпасть из окна многоэтажного дома?
84. В веселой компании Вы обычно веселы?
85. Способны ли Вы отвлечься от трудных проблем, требующих решения?
86. Вы становитесь менее сдержанным и чувствуете себя более свободно, приняв алкоголь?
87. В беседе Вы скупы на слова?
88. Если бы Вам необходимо было играть на сцене, Вы смогли бы войти в роль настолько, чтобы позабыть, что это только игра?

Обработка по ключу.

Максимальный показатель по каждой акцентуации – 24 балла. Признаком акцентуации считается показатель выше 12 баллов. Сумма баллов (совпадений с ключом) по каждой из шкал умножается на соответствующий коэффициент (см. таблицу 13).

Интерпретация полученных результатов

Для анализа результатов можно воспользоваться материалом, представленным в теоретической части.

Учитывайте, что результат умножения на коэффициент может предполагать четыре уровня выраженности акцентуированной черты: низкие значения (0-6 баллов), средние значения (7-12 баллов), выше среднего (13-18 баллов), высокие значения – (19-24 балла).

- Если все или практически все точки на графике оказались в зоне низких значений (0-6 баллов), то может быть два варианта интерпретации данных. Или личность хочет показаться социально нормативной, «хорошей» (обычно такие люди ведут себя неискренно), или это пассивный человек, который старается быть неприметным и не стремится к высоким достижениям, не может противостоять трудным жизненным обстоятельствам.

- Если большинство значений акцентуированных черт характера оказались на уровне 19-ти баллов или выше, то велика вероятность яркой личности, сложной в общении.

- Если высокие и низкие показатели чередуются, то чаще всего это «живой» человек, со своими характерологическими достоинствами и недостатками.

Акцентуации и результаты теста

Акцентуации	Краткая характеристика	Номер вопросов по ответам		Коэффици- циент
		да	нет	
Гипертимность	Постоянно повышенный фон настроения в сочетании с жадой деятельности, высокой активностью, предприимчивостью	1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77	–	3
Дистимность	Сниженное настроение, фиксация на мрачных сторонах жизни, идеомоторная заторможенность	9, 21, 43, 74, 87	31, 53, 65	3
Циклотимность	Смена гипертимических и дистимических фаз	6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84	–	3
Возбудимость (неуравновешенность)	Повышенная импульсивность, ослабление контроля над влечениями и обсуждениями	8, 20, 30, 42, 52, 64, 75, 86	–	3
Застывание	Стойкость аффекта со склонностью к формированию сверхценных идей	2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81	12, 46, 59	2
Эмотивность	Чувствительность и впечатлительность, тонкая душевная организация	3, 13, 35, 47, 57, 69, 79	25	3
Экзальтированность	Большой диапазон эмоциональных состояний: от восторга от радостных событий до полного отчаяния от печальных	10, 32, 54, 76	–	6
Тревожность	Склонность к страхам, робость, пугливость, высокий уровень тревожности	16, 27, 38, 49, 60, 71, 82	5	3
Педантичность	Ригидность, инертность психических процессов, переживание травмирующих событий	4, 14, 17, 26, 36, 48, 58, 61, 70, 80, 83	39	2
Демонстративность	Повышенная способность к вытеснению и демонстративность поведения	7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88	51	2

7. Выполните задания по транзактному анализу общения («Три эго-состояния»).

Инструкция: оцените в баллах – от 0 до 10, – насколько эти высказывания характеризуют вас.

1. Мне порой не хватает выдержки.
2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.
3. Родители, как более зрелые люди, должны устраивать семейную жизнь своих детей.
4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-либо событиях.
5. Меня провести нелегко.
6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
7. Бывает, мне хочется подурачиться, как маленькому.
8. Думаю, что я правильно понимаю все происходящие события.
9. Каждый должен выполнять свой долг.
10. Нередко я поступаю не так, как надо, а так, как хочется.
11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.
12. Младшее поколение должно учиться у старших, как ему следует жить.
13. Я, как и многие люди, бываю обидчив.
14. Мне удастся видеть в людях больше, чем они говорят о себе.
15. Дети, безусловно, должны следовать указаниям родителей.
16. Я – увлекающийся человек.
17. Мой основной критерий оценки человека – объективность.
18. Мои взгляды непоколебимы.
19. Бывает, что я не уступаю в споре, потому что не хочу уступать.
20. Правила оправданны до тех пор, пока они полезны.
21. Люди должны соблюдать все правила, независимо от обстоятельств.

Обработка по ключу.

Максимальный показатель по каждому состоянию акцентуации – 70 баллов. Подсчитайте сумму баллов отдельно по каждому эго-состоянию, обратившись к таблице 14.

Таблица 14

Соответствие между номерами вопросов и эго-состояниями

<i>Эго-состояние</i>	Номера вопросов
Ребенок (Д)	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19
Взрослый (В)	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20
Родитель (Р)	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21

Интерпретация полученных результатов

Расположите результаты в порядке убывания и запишите формулу своих потенциальных ролей.

Сочетание ВДР предполагает, что вы обладаете развитым чувством ответственности, в меру импульсивны и не склонны к назиданиям и поучениям. Это состояние помогает в общении, построении совместной деятельности.

Сочетание РДВ предполагает, что у вас могут возникнуть некоторые сложности при руководящей и организационной работе с людьми, так как *родитель* с детской непосредственностью «режет правду – матку», ни в чем не сомневаясь и не заботясь о последствиях. Для вас может быть характерна категоричность и самоуверенность, желание поучать других, что может стать потенциальным источником конфликта.

Сочетание ДРВ предполагает возможность творчества, непосредственности в выражении эмоций, что иногда мешает ответственности и самоконтролю. Дисгармонии, нарушения общения связаны с подавлением одного из состояний.

В любом эго-состоянии человек играет роль *отца, старшей сестры, педагога, начальника; роли соседа, случайного попутчика, подчиненного, молодого специалиста, зятя* и т. д. В личности каждого человека обнаруживаются все три состояния, однако при плохом воспитании личность может деформироваться, одна составляющая начнет подавлять другие, что приведет к нарушениям в общении, к внутреннему напряжению.

Проявления	Эго-состояние		
	<i>Ребенка</i>	<i>Родителя</i>	<i>Взрослого</i>
<i>Направленность на действия</i>	«Хочу» Детское Я подчиняется чувствам	«Надо»	«Могу» Воспринимает и перерабатывает логическую составляющую информации, принимает решения преимущественно обдуманно и без эмоций, проверяя их реальность
<i>Тон общения</i>	Неуверенный, капризный, с проявлениями эмоциональности, незащитности, безответственности	Категоричный, самоуверенный	Спокойный
<i>Эмоции, чувства</i>	Беспокойство, тревожность, страх, огорчение	Гнев, злость, презрение, ненависть	Спокойствие, удовлетворение, уравновешенность
<i>Поведение</i>	Неуверенное	Агрессивное	Уверенное
<i>Содержание поведения</i>	Детское Я отвечает за творчество, оригинальность, разрядку напряжения, получение приятных, иногда «острых», необходимых в определенной степени для нормальной жизнедеятельности впечатлений. Для естественного детского Я характерны спонтанные реакции радости, печали; импульсивное, хитрое,	Заботливое родительское Я утешает, исправляет, помогает: «Это мы сделаем», «Не бойся», «Мы все тебе поможем». Критическое родительское Я грозит, критикует, приказывает: «Опять ты опоздал на	Взрослое Я способствует адаптации в нестандартных ситуациях. Уникальные, требующие размышлений условия дают свободу выбора и, вместе с этим,

	<p>эгоцентричное поведение: «Это дурацкое письмо у меня уже третий раз на столе», «Вы это сделали просто замечательно!» Приспосабливающееся детское Я – это тип поведения услужливого человека, боязливого, виноватого, колеблющегося, беспомощного, приспособляющегося к нормам, уступчивого: «Я бы с радостью, но у нас будут неприятности». Возражающее детское Я протестует, бросает вызов: «Я это делать не буду!», «Вы этого сделать не сможете»</p>	<p>работу?», «У каждого на столе должен быть график!» Родительское Я, состоящее из правил поведения, норм, позволяет индивиду успешно ориентироваться в стандартных ситуациях, «запускает» полезные, проверенные стереотипы поведения, освобождая сознание от необходимости решать простые, обыденные задачи; обеспечивает успех в ситуациях, когда не хватает времени на размышления, анализ, поочередное рассмотрение возможных вариантов поведения</p>	<p>требуют осознания последствий принятого решения и ответственности за него</p>
--	--	---	--

8. Выполните задания на определение асертивности, уверенности в себе (В. Г. Ромек)

Инструкция: ответьте на каждый из следующих далее вопросов так, чтобы это выражало Ваше личное мнение, Ваши собственные представления. Выберите только один вариант ответа.

Таблица 15

Тест на асертивность

Вопросы	Вариант ответа		
	левый	средний	правый
1. Даже если я отвратительно себя чувствую, я слежу за тем, чтобы не испортить настроение другим	Верно	Трудно сказать	Неверно
2. В присутствии авторитетной персоны (начальства) я всегда смущаюсь	Верно	Трудно сказать	Неверно
3. Я довольно независимый человек	Верно	Трудно сказать	Неверно
4. В спорах с близкими людьми я склонен уступать, не вступая в пререкания	Часто	Иногда	Очень редко
5. Если недалеко от моего рабочего места появляется мой начальник, то я чувствую себя неловко	Неверно	Иногда	Почти всегда
6. Я легко выбираю ту линию поведения, которая дает мне наибольшие шансы достичь своих целей	Верно	Трудно сказать	Неверно
7. Мне приходится отказываться от многого, поскольку обстоятельства сильнее меня	Часто	Иногда	Очень редко

8. Я чувствую себя неловко, если другие предлагают мне свою помощь	Верно	Трудно сказать	Неверно
9. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу	Да	Трудно сказать	Нет
10. Мне трудно открыто говорить о своих чувствах	Да	Иногда	Нет
11. Я вынужден бороться со своей робостью	Постоянно	Иногда	Очень редко
12. Есть много вещей, которыми я могу гордиться	Да	Трудно сказать	Нет
13. Мне приходится скрывать свои чувства	Часто	Иногда	Очень редко
14. Если пауза в разговоре затянулась, то я...	чувствую себя очень неловко	Нечто среднее	всегда нахожу, что сказать
15. Я принимаю решения быстро, без долгих размышлений	Верно	Нечто среднее	Неверно
16. Мне легко удастся потребовать чего-либо	Нет	Трудно сказать	Да
17. Я стесняюсь обращаться с моими служебными проблемами к начальству или сведущему человеку	Верно	Трудно сказать	Неверно
18. Я уверен, что на меня можно положиться в самых ответственных делах	Да	Трудно сказать	Нет
19. Если мне срочно нужен мой друг, то я звоню ему даже поздно ночью	Верно	Иногда	Неверно
20. Я часто не решаюсь звонить в официальные учреждения	Верно	Трудно сказать	Неверно
21. Обычно я добиваюсь того, что мне нужно	Нет	Трудно сказать	Да
22. Если близкий и уважаемый мною родственник чем-то разозлит меня, то я ...	предпочитаю скрыть свою злость и ничего ему не говорить	Нечто среднее	тотчас же говорю ему об этом
23. Мне очень трудно начать разговор с незнакомым человеком	Верно	Трудно сказать	Неверно
24. У меня достаточно способностей и энергии, чтобы воплотить в жизнь задуманное	Верно	Трудно сказать	Неверно
25. Я избегаю говорить что-либо, что может обидеть других	Верно	Трудно сказать	Неверно
26. Если кто-либо смотрит, как я работаю, то ...	это мне очень мешает	Нечто среднее	это мне совершенно безразлично
27. Бывает, что мне приходят в голову мысли о моей неполноценности	Часто	Очень редко	Никогда
28. Я стараюсь не обременять друзей своими проблемами	Верно	Трудно сказать	Неверно
29. Я смущаюсь, если мне говорят комплименты	Часто	Иногда	Очень редко
30. Я вполне могу сказать, что уважаю себя	Верно	В основном верно	Неверно

Соответствие вопросов и проявлений уверенности в себе

Проявления уверенности в себе	Номера вопросов
Уверенность в себе	3r; 6r; 9r; 12r; 15r; 18r; 21 24r; 27; 30r
Социальная смелость	2; 5r; 8; 11; 14; 17; 20; 23; 26; 29
Инициатива в социальных контактах	1; 4; 7; 10; 13; 16; 19r; 22; 25; 28

Значение по каждому признаку (по каждой шкале) – это сумма баллов по всем вопросам в соответствующей строке таблицы 16. Для подсчета баллов используем следующие значения: для «прямых» вопросов (без индекса r) начисляется 1 балл за каждый *левый* ответ, 3 балла – за *правый* ответ. Для «обратных» вопросов (с индексом r) действует обратная закономерность: начисляется 1 балл за каждый *правый* ответ, 3 балла – за *левый* ответ. За средний ответ начисляется 2 балла, независимо от вида вопроса. Характер вопроса (левый, средний, правый) отражен в таблице 16 «Тест на асертивность»

Полученные суммы можно сравнить с показателями других тестов или с нормами. Можно также перевести сырые значения в стандартные по таблице 17

Перевод сырых баллов в стандартные (стэны)

Шкалы	Стандартные значения (стэны)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Уверенность в себе	10-13	14-15	16-17	18-20	21-22	23-24	25-26	27-28	29	30
Социальная смелость	10-13	14-15	16-18	19-20	21-22	23-24	25-26	27	28-29	30
Инициатива в социальных контактах	10-12	13-14	15-16	17	18-20	21-23	24	25-26	27-28	29-30

Шкала *уверенность – неуверенность в себе*. Высокие баллы (8-10 стэнов) свидетельствуют о выраженной способности к принятию решений в сложных ситуациях, контроле собственных действий и их результатов.

Шкала *социальная смелость – робость, застенчивость* характеризует преимущественно эмоциональные процессы, сопровождающие выбор того или иного поведения и возникающие при необходимости оценки собственных навыков и способностей. Положительные эмоции, сопровождающие процесс выбора, представлены высокими значениями (8-10 стэнов).

Шкала *инициатива в социальных контактах – пассивность*. Высокие значения по шкале характеризуют инициативного человека, предприимчивого в социальном отношении, способного предложить собственный способ выхода из проблемной ситуации, заинтересованного в результативном взаимодействии с людьми.

Глава 2. Организация горизонтального обучения в профессиональных обучающихся сообществах

2.1 Создание профессиональных обучающихся сообществ как среды горизонтального обучения педагогов

Сущность профессиональных обучающихся сообществ (ПОС) проявляется во внутренней и внешней общности их участников, поэтому для успешной деятельности ПОС важно создание внешней и внутренней среды сообщества.

Первый шаг направлен на создание внешней среды ПОС.

Что должно педагогов привести к необходимости объединиться и создать свое сообщество для обучения?

Формирование потребности в изменениях и выбор стратегии школы.

На этом этапе формулируем ответ на вопрос: «Почему мы должны меняться?» Первостепенное значение имеет деятельность управленческой команды школы. В зависимости от ситуации может быть несколько вариантов действий.

1. Управленческая команда проводит анализ образовательных результатов, выявляет многолетние тенденции в снижении результатов и определяет причины учебных трудностей. Далее эту информацию управленческая команда выносит на обсуждение в педагогическом коллективе. Общей задачей педагогического коллектива является выбор подходящей педагогической стратегии.

2. Управленческая команда в образовательной ситуации школы выделяет проблему, разрабатывает программу развития (инновационный проект, заявку на грант и т. д.), инициирует ее в педагогическом коллективе: обосновывает идею, обеспечивает ее присвоение большинством педагогов, выводит коллег на стратегическое решение.

3. Управленческая команда знакомит коллектив с изменениями в системе образования, которые стали нормой в наше время, его основной характеристикой. Иницирует диагностику, самодиагностику готовности к этим изменениям; совместно с педагогами выявляет несоответствия (а они всегда находятся, иначе бы изменения не были изменениями) и подводит к осознанию необходимости выбрать путь развития и объединения для преодоления трудностей на этом пути.

Возможны и другие варианты. Но изменения обязательно должны быть связаны с современными требованиями к образовательным результатам, с пониманием, каким будет выпускник школы через 9-11 лет и какой должна быть образовательная траектория нынешнего первоклассника. В этом и заключается стратегическое видение управленческой команды и педагогического коллектива – чему и зачем должны учиться учителя?

Так, в настоящее время трендом образования является формирование функциональной грамотности и глобальных (универсальных) компетентностей. Согласно масштабным исследованиям прикладное знание стало рассматриваться как новая часть обязательного минимума школьного образования. «Предприниматели, ученые и политики поставили под сомнение привычное понимание «не-

обходимых знаний и навыков». Речь шла не только о сомнениях в традиционном наборе предметных знаний, но и о новом соотношении специальных (предметных) и общих (непредметных) знаний и навыков. Другими словами, частью обязательного образовательного результата стали считаться и «универсальные навыки». Признание необратимых перемен отразилось в тысячах документах по образовательной политике, опубликованных национальными правительствами и международными организациями»⁸¹. Согласно этим исследованиям универсальные компетентности могут быть представлены как три блока навыков:

- компетентность познания (мышления) (использование навыков мышления для решения интеллектуальных задач, критическое мышление);
- компетентность взаимодействия с другими людьми (коммуникация, кооперация, эмоциональный интеллект).
- компетентность взаимодействия с собой (управление собой)⁸².

Функциональная грамотность получила следующую трактовку: функционально грамотная личность, по А. А. Леонтьеву, способна «использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности»⁸³. Это говорит о том, что формирование функциональной грамотности возможно только в *деятельности ученика* по добыванию, преобразованию и применению освоенных знаний и умений⁸⁴.

Таким образом, формирование потребности педагогического коллектива в изменениях и выбор стратегии школы обуславливается необходимостью «быть в тренде», работать на качественно новые образовательные результаты, даже если школа демонстрирует стабильно высокие академические результаты обучения.

Поиск друзей и налаживание сетевого партнерства с другими школами. Школа находит одну или более партнерскую школу со схожими проблемами и потребностями и стратегией их решения. Почему важно найти школу-партнера? Во-первых, для педагогического коллектива это понимание того, что «ты не одинок во Вселенной», что проблемы возникают не только в отдельно взятой школе, что по этому пути можно идти вместе, помогая, соревнуясь, по-

⁸¹ Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с. — 500 экз. — ISBN 978-5-7598-2177-9 (в обл.). — ISBN 978-5-7598-2074-1 (e book). С.15/

⁸² Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с. — 500 экз. — ISBN 978-5-7598-2177-9 (в обл.). — ISBN 978-5-7598-2074-1 (e book). С.19/

⁸³ Леонтьев А.А. От психологии чтения к психологии обучения чтению [Текст]//Материалы 5-й Международной научно-практической конференции (26-28 марта 2011 г.)/ А. А. Леонтьев/ под ред. И. В. Усачевой. В 2 ч. – Ч. 1. – М., 2002. – С.35.

⁸⁴ Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя/ [Н. Ф.Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

зиционируя друг друга. Во-вторых, для организаций это расширение ресурса методических, обучающих мероприятий с педагогами, взаимообмена практикой. В-третьих, это возможность совместных образовательных мероприятий с обучающимися, обогащение профессионального опыта учителей при работе с другой аудиторией учеников и родителей. В-четвертых, это возможность создания межшкольных профессиональных обучающихся сообществ.

Формирование коллегиальности. Управленческая команда формирует «педагогическое ядро» школы (в него могут входить как администрация, так и просто педагоги): в коллективе находят инициативных носителей положительного опыта в применении педагогических технологий и интегрируют их в управленческую команду. Это «педагогическое ядро» должно в совершенстве изучить выбранную педагогическую стратегию на уровне ее философско-педагогической концепции, убедиться в ее эффективности и воплотить ее в педагогическом процессе. Миссия членов «педагогического ядра» – вовлечь в свою «орбиту» весь педагогический коллектив, чтобы это были не просто коллеги, а соратники, единомышленники, совместно решающие возникающие проблемы. При этом каждый педагог имеет право на свое мнение, каждый может быть в каком-либо вопросе более компетентным, чем его коллеги, может стать лидером в чем-либо, в том числе может стать членом «педагогического ядра» школы. Директор должен поддерживать встречи педагогов, участвовать в них, сделать их традиционными. Коллегиальность готовит педагогов к объединению в ПОС. По мере того, как школа продвигается вперед, все учителя взаимодействуют друг с другом в поисках ответов на три самых важных вопроса: «Чего мы ожидаем от каждого ученика и чему он должен научиться? Как мы узнаем, что все дети этому научились? Как мы будем реагировать, если увидим, что некоторые дети испытывают трудности в обучении?»⁸⁵. Все это в итоге приводит к созданию ПОС.

«Педагогическое ядро» может стать по отношению к ПОС ресурсом для поддержки горизонтального обучения: инициативные педагоги могут стать наставниками, менторами, тьюторами, коучами, навигаторами, сопровождающими совместную учебно-профессиональную деятельность членов ПОС. Именно сопровождающими(не контролирующими и обучающими), т. е. помогающими учителям свободно и самостоятельно учиться.

Таким образом, вырисовываются *субъекты горизонтального обучения*: сами обучающиеся учителя, управленческая команда, которая создаёт условия для горизонтального обучения выбранной педагогической стратегии, педагогическое ядро, члены которого, в зависимости от ситуации, могут играть различные роли в жизни ПОС.

Выбор педагогической стратегии определяет, чему будут учиться учителя в ПОС, т. е. содержание горизонтального обучения.

Педагогическая стратегия заключается в устойчивой, последовательной ориентации педагога на цель; в умении педагога интерпретировать происходя-

⁸⁵DuFour, Richard; Eaker, Robert E. (1998). Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement. Bloomington; Alexandria, VA: National Educational Service; Association for Supervision and Curriculum Development. – 358 pp.

щие события, действия, поступки, факты и случаи с точки зрения проецируемой цели. Стратегическое решение опосредуется тактическими решениями. Педагогическая технология обеспечивает тактику, ибо снабжает профессионала арсеналом тактических операционных решений. Тактический прием есть педагогическое решение на уровне технологическом (технологические операции). Однако тактический шаг рождается лишь при условии четкого осознания стратегической цели. У тактического решения множество разнообразных средств. Технологическая операция имеет своим обязательным последствием проецируемый педагогический результат и непременно достигает результата, качество которого, конечно, зависит от конкретных обстоятельств. Концентрировать внимание только на тактике опасно и рискованно, потому что теряется стратегическое видение общего результата⁸⁶.

О том, как учиться принимать педагогические решения на технологическом уровне, как учителям отбирать и реализовывать конкретное содержание своего горизонтального обучения, мы будем говорить в последующих параграфах. Здесь приведем краткую характеристику нескольких возможных педагогических стратегий⁸⁷: образовательной со-бытийности, формирующего оценивания, стратегии смыслового чтения, стратегии развития критического мышления, индивидуализации. Набор предлагаемых стратегий обусловлен общим основанием, позволяющим организовывать (фасилитировать) учебную деятельность школьников и достигать требуемых результатов образования. Все эти стратегии имеют общий методологический базис – деятельностный подход к обучению.

Образовательная со-бытийность – особая организация образовательной деятельности, позволяющая создать **учебную лично-значимую общность** всех участников со-бытийной Встречи. В **общности** рождается **индивидуальность** человека. Со-бытийная общность достигается за счет учения как совместного бытия, а именно: **со-деятельности**; **со-коммуникации**; **со-переживания**. Реализуется стратегия со-бытийности через технологии развивающего образования: проблемного обучения, коллективного способа обучения, проектных технологий, технологий исследования («Живой учебник», «Контракт на исследование»)⁸⁸.

Ресурсы образовательной со-бытийности для достижения (улучшения) образовательных результатов:

– жизненность ситуации со-бытия позволяет учиться решать учебно-практические задачи;

⁸⁴ По материалам Щурковой Н. Е. «Понятийный аппарат педагогической технологии»

⁸⁷ Тихомирова О.В., Полищук С.М. Педагогические стратегии улучшения качества преподавания в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Учебное пособие: Дневник обучающегося/ О.В.Тихомирова, С.М. Полищук. Под общ. редакцией А.В. Золотаревой – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. – С.51-55

⁸⁸ Со-бытийность образовательной деятельности в детском саду и школе: сборник статей / сост. Н. В. Бородкина, Е. В. Коточигова, Я. С. Соловьев, Л. Ю. Сысуева, О. В. Тихомирова, И. Н. Чижова; под общ. ред. Н. В. Бородкиной — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. — 140 с. — (Федеральные государственные образовательные стандарты).

- проблематизация действительности дает возможность формировать и развивать критическое мышление и креативность;
- совместность деятельности работает на коммуникативные и кооперативные умения;
- технологичность выстраивания совместной деятельности способствует развитию умения замыслить и спланировать свою деятельность;
- создание учебного продукта формирует понимание смыслов учебной деятельности.

Формирующее оценивание – это **совместная деятельность**, направленная на удовлетворение потребности в оценке собственных достижений **по сравнению с предыдущими**. Реализуется стратегия формирующего оценивания через технологии, направленные на:

- выработку совместных критериев создаваемого учебного продукта («Ментальная карта», «Направленная расшифровка», «Саммари», «Портфолио» и др.);
- «быструю состыковку» оценочной деятельности учителя и ученика («Две звезды, одно пожелание», «Билет на выход», «Мини-обзор»)⁸⁹.

Формирующее оценивание обладает следующими ресурсами для достижения (улучшения) образовательных результатов:

- создание конкретного, нужного для дальнейшего использования учебного продукта, который подлежит оцениванию как «прирост», способствует формированию функциональной грамотности;
- выделение ключевых характеристик учебного продукта как критериев, выделение главной и второстепенной информации в процессе разработки критериев позволяет формировать исследовательские навыки;
- выстраивание совместной (оценочной) деятельности формирует продуктивную коммуникацию;
- логика разворачивания рассуждений в оценивании, алгоритмов оценки, обоснования своей оценки формирует логические действия, критическое мышление.

Смысловое чтение – особый вид **деятельности**, направленный на **осознание** (выбор, чтение, понимание) содержания текста и **решение** учебной (жизненной) **задачи** в зависимости от типа текста. Смысловое чтение достигается за счет решения учебной (жизненной) задачи; собственно чтения текста; понимания текста; интерпретации текста и реализуется через:

- различные способы и методы чтения (подробное, беглое, фрагментарное чтение и т. д.);
- технологии развивающего образования (проблемное обучение, критическое мышление, ТРИЗ-технологии, проектные технологии и др.)⁹⁰.

⁸⁹ Бородкина, Н. В., Тихомирова, О. В. Формирующее оценивание в школе: учебное пособие / Н.В. Бородкина, О.В. Тихомирова — 2-е издание, стереотипное. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. — С.55

⁹⁰ Бородкина Н. В., Сысуева Л. Ю. Обучение младших школьников смысловому чтению. – Я: ИРО, 2017.

Реализация стратегии смыслового чтения имеет потенциал в улучшении образовательных результатов:

- ✓ работа с текстом «под задачу» (учебную и/или жизненную) формирует функциональную грамотность;

- ✓ исследование текста развивает умение анализировать задачу, обосновывать свое решение, выявлять противоречия, использовать для аргументации разные виды информации, выстраивать логику рассуждений;

- ✓ составление и использование плана текста, выделение смысловых частей текста позволяет развивать умение планировать действия.

Критическое мышление – это мышление, имеющее *надпредметный* характер, позволяющее решать любую сложную задачу на основании ее анализа, выбора оптимального способа решения и его практической реализации совместно с другими заинтересованными субъектами. Критическое мышление включает следующие интегративные умения (способности):

- **системное мышление** – умение анализировать любую проблему и представлять ее в виде системы; формулировать проблему, которая затрагивает различные области знания; находить в проблеме частное и общее и переходить в своих размышлениях как от частного к общему, так и наоборот;

- **стратегическое мышление** – способность видеть варианты решения проблемы и прогнозировать эффективность каждого из решений. Умение представлять решение в различных формах – текстовой, графической и т. д. Выбирать решение с учетом времени, необходимого для его реализации (краткосрочная и долгосрочная перспектива), и предпочтений субъектов проблемной ситуации, а также реалистичности и возможных рисков;

- **стратегическая деятельность** – способность осуществлять совместную деятельность, направленную на решение проблемы⁹¹.

Стратегия развития критического мышления реализуется через технологии развивающего образования: проблемное обучение, коллективный способ обучения, проектные технологии, технологии исследования, технологии деятельности типа. Ресурсы данной стратегии в достижении образовательных результатов:

- ✓ в решении учебно-практических задач – осознание и решение учебных и жизненных задач в зависимости от разрабатываемой проблемы;

- ✓ в исследованиях объектов – умение исследовать проблемную ситуацию; анализируя ее, прогнозировать рациональное решение;

- ✓ в кооперации и коммуникации – определение смыслов деятельности, составление и реализация плана совместной деятельности;

- ✓ в логических действиях (в т. ч. в соответствии с алгоритмом) – выстраивание логической цепочки рассуждений, удерживание основной линии рассуждений.

⁹¹ Pruneau, D., Kerry, J., Langis, J. & Léger, M.T. (2013). De nouvelles compétences à développer chez les élèves du primaire en sciences et technologies: pratiques et possibilités. Moncton, NB: Université de Moncton, Groupe de recherche Littoral et vie. Aussi disponible sur Internet: www8.umoncton.ca/littoral-vie/articles.htm

Существуют и другие подходы к обучению и воспитанию детей: индивидуализация и персонализация образования, развитие личностного потенциала участников образовательных отношений, формирование компетентностей будущего («глобальных компетенций»), формирование функциональной грамотности и т. д.. Важно понимать, что педагогический коллектив выбирает одну – единую стратегию, это общая основа продвижения к улучшению образовательных результатов детей. А вот осваиваемые технологии, т. е. тактика реализации стратегии, могут быть разными. Это собственно и станет содержанием горизонтального обучения педагогов в ПОС.

Педагогический коллектив может сам выработать свою стратегию движения к улучшению образовательных результатов, ориентируясь на следующие критерии эффективной стратегии:

- ментальная правильность (продуманность);
- ситуационность (соответствие среде);
- гибкая адекватность (возможность корректировки);
- ресурсность (возможность увидеть в происходящих изменениях полезное и использовать это).

Через призму выбранной (выработанной) педагогической стратегии рассматриваются профессиональные потребности, дефициты и *точки роста* педагогов, что выводит их на объединение в ПОС.

Формирование ПОС. Создание сообщества должно быть основано на индивидуальных профессиональных потребностях учителей. Поэтому управленческая команда организует диагностику профессиональной компетентности, позволяющую выявить профессиональные дефициты педагогов в реализации выбранной педагогической стратегии.

Поскольку стратегическое решение улучшения образовательных результатов базируется на едином фундаменте деятельностного подхода, то профессиональная компетентность рассматривается как способность педагога фасилитировать учебную деятельность школьников, преобразовывать группу, включая самого педагога, в сообщество учащихся. «Высвободить любознательность, позволить людям двигаться в новых направлениях сообразно их собственным интересам, разбудить исследовательский азарт, сделать все предметом выяснения и изучения, понять, что все изменчиво, — это сильнейшие переживания»⁹².

Каковы качества и установки, фасилитирующие учение? Педагог-фасилитатор, по К. Роджерсу, обладает рядом качеств.

Подлинность (реальность). Фасилитатор ведет себя как реальный человек (такой, каков он есть). Он вступает в непосредственное личное отношение с учеником, общается с ним как человек с человеком, оставаясь самим собой, не отрекаясь от себя. Он может испытывать энтузиазм, скуку, интерес к ученикам, может сердиться на них, переживать, симпатизировать им. Поскольку он воспринимает эти чувства как свои собственные, ему нет необходимости навязывать их ученикам.

⁹² Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. – 527 с. – С.224.

Одобрение, принятие, доверие. Это принятие другого человека как автономной личности, обладающей собственной ценностью. Это базовое доверие, изначальная вера в другого человека. Одобрение и признание ученика есть выражение присущей фасилитатору веры в способности человека. Такой учитель готов принять временное безразличие ученика, равно как и его стремление достичь важных целей. Такой учитель принимает разные переживания ученика: и мешающие учению, и стимулирующие его.

Эмпатическое понимание. Учитель способен внутренне понять реакции ученика, почувствовать, как процесс учения воспринимается учеником. Фасилитатор обладает установкой на принятие чужой позиции, на восприятие мира глазами ученика⁹³.

Инструменты и содержание диагностики профессиональной компетентности должны быть ориентированы на выявление методических, технологических, коммуникативных, рефлексивных умений педагога, позволяющих ему стать фасилитатором деятельности детей – способствовать их свободному учению, становлению учебной самостоятельности, развитию креативности, коммуникации, кооперации и других универсальных компетентностей.

Для каждого учителя шаг, связанный с формированием общности, имеет особую значимость, так как определяет личностно-профессиональные результаты обучения в сообществе, формирует потребность кооперироваться. Педагоги могут объединяться в ПОС по дефицитам, по занимаемой позиции (тьютора, лидера, ведомого), по личностным предпочтениям, по работе с одним и тем же классом. На первых порах инициаторами создания ПОС могут выступать учителя из «педагогического ядра» школы. Внешняя среда ПОС поддерживается управленческой командой организационно (у каждой группы должно быть время для встреч в течение рабочего дня на протяжении учебного года), содержательно (группы должны фокусировать свои усилия на ключевых вопросах обучения детей и генерировать такие продукты, как перечень основных достижений, различные схемы оценки, алгоритмы анализа данных оценки, стратегии улучшения результатов), методически. На последней позиции остановимся подробнее, т. к. она напрямую связана с горизонтальным обучением.

Обязательным условием деятельности ПОС является признание управленческой командой школы уже на этапе создания сообществ того, что ПОС – это не просто рабочая, проблемная, творческая и проч. группа, не методическое объединение учителей, это встроенное в практику повышение квалификации. Поэтому управленческой команде следует так организовать методическую работу в школе, чтобы она полностью базировалась на деятельности ПОС. Другими словами, создавая ПОС, управленцы должны понимать, что это новая, объединенная форма организации методической работы, внутрифирменного обучения, повышения квалификации членов педагогического коллектива. Это влечет за собой изменения и в локальных актах образовательной организации, и в подходах к планированию, к составлению расписания и т. д.

⁹³ Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. – 527 с.

Поэтому, прежде чем приступить к формированию ПОС, управленческая команда должна оценить степень своей готовности, в том числе и к делегированию полномочий в управлении методической работой, системой контроля и оценки, инновационной, проектной деятельностью школы.

Второй шаг направлен на формирование общности внутри ПОС.

При создании внутренней среды ПОС очень важно «нащупать почву» для встреч, для совместного обучения, т. е. найти основания для объединения: ценностные, целевые, пространственные и временные.

Что может быть ценностным основанием?

Ценностью является для человека то, что имеет для него определенную значимость, личностный или общественный смысл. Исследователи выделяют ценности, преобладающие среди учителей⁹⁴. Среди признаваемых ценностей самыми популярными являются: самореализация и самовыражение; доброжелательные взаимоотношения; взаимопонимание; социальная значимость, общественное признание; оказание помощи. Важное значение имеют самоорганизация и организация деятельности, сопереживание и поддержка, самопознание и саморазвитие, образ своего *Я* и достижение результатов. Все это может стать ценностным основанием профессионального обучающегося сообщества. Как членам группы, пока еще не сообщества, выбрать ценностные основания для создания общности?

Целевое основание

Определение общих смыслов деятельности. На встрече педагоги совместно определяют приоритет деятельности ПОС. Выбранный приоритет должен отражать реальную ситуацию. Для этого учителя обсуждают: на какие данные они опираются, почему выбор пал именно на эту проблему, выиграют ли ученики, воспитанники, если ПОС будет работать именно над этой проблемой, как это увидеть?

Определение личностных смыслов деятельности. Каждый участник определяет для себя актуальность и ценность выбранного направления (почему это важно для меня?), прогнозирует результаты в профессиональном развитии (конкретный ожидаемый «прирост»). На данном шаге возникает необходимость в составлении (или корректировке) индивидуального плана профессионального развития.

Совместное проектирование содержания деятельности. Участники ПОС договариваются о результатах их совместной деятельности, формулируют результаты профессионального развития (конкретный ожидаемый «прирост») и определяют ожидаемый прогресс детей. Каждый педагог фиксирует для себя ценность этих результатов (свои мотивы). Очень важно определить, как будут измеряться запланированные результаты (критерии, инструменты). Далее происходит постановка конкретной цели ПОС и планирование деятельности (опре-

⁹⁴ Иванова Н. Между идеальным и реальным. На какие ценности ориентируется учитель // Директор школы. 1998. № 1. С. 17-27.

деление задач деятельности и мероприятий под каждую задачу; результат по каждой задаче и форма представления результата – научно-методического или образовательного продукта).

Совместное исследование и проектирование учебных занятий. Общность формируется в процессе совместного бытия участников ПОС. Формами такого со-бытия могут быть, например, учебные прогулки в своей школе или в школе-партнере, а именно – структурированный визит на урок или на любое другое учебное занятие с использованием согласованных критериев для сбора информации по определенной теме; анализ урока (по видео, по методическим материалам, по результатам наблюдения) с целью изучения опыта по проблеме; совместное проектирование учебных занятий и взаимопосещение; встречи для обсуждения уроков, достижений, трудностей, самооценивания и взаимооценивания проектов и результатов уроков, принятия совместных решений; встречи с интересными и полезными людьми, консультантами.

Третий шаг – взаимообмен достижениями между ПОС школы и школ-партнеров и оценивание результативности деятельности ПОС.

Представление достижений ПОС. Участники ПОС докладывают о своих достижениях в своей школе, проводят мастер-классы для коллег, привлекают коллег для экспертизы материалов. Учителя представляют свои достижения, находки в школах-партнерах на муниципальном уровне, региональном уровне (семинары, мастер-классы), размещают материалы ПОС в виртуальном сообществе, готовят публикации в научно-методических изданиях.

Оценивание результативности деятельности ПОС. Участники ПОС проводят исследование своей профессиональной компетентности (самооценивание, взаимооценивание) и анализ образовательных результатов. Для оценивания результативности педагоги могут обратиться к внешним экспертам.

Вопросы

1. Почему при создании ПОС педагогическому коллективу необходимо договориться о педагогической стратегии?
2. Чему учатся педагоги в ПОС?
3. В чем заключается значимость партнёрства образовательных организаций для горизонтального обучения педагогов в ПОС?
4. Зачем и как создается общность внутри ПОС? Что необходимо сделать каждому участнику и всем вместе для создания ПОС?

Задания для самостоятельной работы

Задание 1. Попробуйте сделать первый шаг своего горизонтального обучения (совместно с коллегами или индивидуально, с последующим обсуждением в коллективе). Для этого проанализируйте образовательную ситуацию в школе, детском саду (классе, группе) и выберите педагогическую стратегию улучшения (с точки зрения современных трендов) образовательных результатов. Рекомендуемый алгоритм ваших действий.

I. Проанализируйте образовательные результаты учеников (воспитанников) вашей образовательной организации. Для школ в качестве данных для анализа можно взять электронные журналы, данные ВПР. Для детского сада это могут быть результаты мониторингов среды, диагностики развития детей и т. п. Выявите общие «западающие» линии.

II. Сформулируйте основные учебные трудности учеников (воспитанников) образовательной организации.

III. Обсудите и сформулируйте причины возникновения учебных трудностей, на которые необходимо и ВОЗМОЖНО педагогически воздействовать.

IV. Обсудите, достижение каких образовательных результатов будет в фокусе вашего внимания.

V. Выберите общую стратегическую линию, которая позволит устранить причины выделенных учебных трудностей и улучшить образовательные результаты. Для выработки общего видения проанализируйте, какие педагогические технологии и как используются учителями вашей школы. Оцените эффективность этих технологий. Результаты анализа занесите в таблицу 18.

Таблица 18

Эффективность технологий

Технологии, используемые учителями	Систематичность 3 балла – применяется в системе 2 балла – периодически (например, когда подходящий учебный материал) 1 балл – редко (например, на открытых уроках)	Результативность 3 балла – устойчивая положительная динамика образовательных результатов, связанная с применением технологии 2 балла – есть динамика, но нельзя сказать, что это связано с применением технологии 1 балл – нельзя сделать выводы о динамике результатов	Коллегиальность 3 балла – используется командой учителей, работающих с одним классом 2 балла – используется командой учителей по определённому предмету 1 балл – используется отдельными учителями в разных классах	Среднее значение и вывод
<i>Пример: технология проблемного диалога</i>	3	2	3	2,7 Стратегии нет, но есть отправная точка!

Делаем вывод на основе среднего значения:

➤ **Есть стратегия!** (2,8 – 3 балла – технология используется стратегически).

➤ **Стратегии нет, но есть отправные точки!** (2 – 2,7 балла – технология применяется в определенных условиях успешно, но без стратегического видения, что не может гарантировать повышение качества образования).

➤ **Нужен активный поиск!** (1,9 балла и менее – технология применяется неустойчиво и не влияет на образовательный результат).

VI. Соотнесите результаты обсуждения ресурсов педагогического коллектива с предыдущими выводами относительно образовательных результатов (п. 4). Сделайте вывод о ресурсах вашего педагогического коллектива с точки зрения применения технологий для улучшения данных результатов. В качестве ремарки: если вы констатируете учебные трудности, сохраняющиеся на протяжении 2 – 3 лет, и при этом делаете вывод: «Есть стратегия!», – рекомендуем вам провести более объективный анализ педагогических технологий, которые используются педагогами вашей образовательной организации. Затем договоритесь, какая педагогическая стратегия может быть максимально эффективной в плане преодоления учебных трудностей вашими учениками и оптимальной с точки зрения ваших ресурсов. Например, в качестве тенденции вы выявили у обучающихся несформированность умения применять знания в решении учебно-практических задач, а у вас в коллективе есть успешный опыт применения технологии коллективного способа обучения. Вам нужны стратегии «жизненного» учения на основе совместного решения практических задач. Стратегия образовательной со-бытийности очень подойдет.

VII. Резюмируйте ваш выбор.

У педагогического коллектива есть определенный технологический ресурс и опыт применения следующих технологий

Однако применение данных технологий носит фрагментарный, разрозненный характер, что не может гарантировать качество преподавания, позитивно влияющее на образовательный результат. Поэтому на основе анализа мы договорились о реализации общей педагогической стратегии

Внедрение данной педагогической стратегии обосновывается ее ресурсами в улучшении следующих образовательных результатов

Задание 2. Выполнив первое задание, вы фактически определили целевое основание вашего горизонтального обучения. Теперь необходимо понять возможности и дефициты педагогов в реализации выбранной стратегии.

➤ Проанализируйте данные диагностики профессиональной компетентности педагогов школы.

➤ Определите общие тенденции профессионального развития, выделив сильные и дефицитные зоны.

➤ Сделайте выводы о возможности реализации выбранной педагогической стратегии с точки зрения профессиональной компетентности педагогов.

В качестве ремарки: не стоит отказываться от выбранной педагогической стратегии, если вы с командой сделаете вывод, что дефицитов больше, чем сильных сторон. Внедрение в образовательную практику педагогической стратегии уже само по себе является мощным ресурсом повышения профессиональной компетентности учителей. Поэтому стратегия, нацеленная на улучшение образовательных результатов, влияет и на результат профессионального развития.

Утвердите в педагогическом коллективе выбранную стратегию и решите, как педагогам подготовиться к ее реализации.

Задание 3. Выполнение данного задания поможет вам создать в образовательной организации ПОС (одно или несколько). Для этого обсудите особенности организации деятельности ПОС как среды вашего горизонтального обучения. Обсуждение можно выстроить по следующим вопросам:

➤ Какие направления работы ПОС являются актуальными в рамках выбранной стратегии?

При ответе на этот вопрос учитывайте анализ образовательных результатов и общих тенденций профессионального развития педагогов школы. Удерживайте стратегическую линию: если вы в качестве направления деятельности ПОС выбираете освоение конкретных технологий, то это должны быть технологии, адекватные выбранной педагогической стратегии. Направления деятельности ПОС могут формироваться и по возрастному признаку (например, формирующее оценивание в начальной школе), и по предметному признаку (например, смысловое чтение на уроках математики), и по контингенту детей (например, образовательная со-бытийность в обучении детей с ОВЗ, в поликультурных классах, в классах с высокой степенью девиантного поведения учащихся), и по учебным трудностям (например, обучение решению учебных задач на основе технологий развития критического мышления).

➤ Как мы будем формировать наши ПОС – по дефицитам педагогов, по занимаемой позиции (тьютора, лидера, ведомого), по предпочтениям, готовности к обучению?

При ответе на этот вопрос учитывайте особенности взрослых обучающихся, личностные факторы, препятствующие или способствующие успешности горизонтального обучения, которые выявлены вами при выполнении заданий в главе 1.

После этого объединитесь в группы по выбранным вами основаниям – это прообраз ваших ПОС. Далее вы будете трудиться над созданием общности, чтобы стать обучающимся сообществом и вместе учиться выбранной педагогической стратегии.

2.2. Планирование горизонтального обучения в профессиональном обучающемся сообществе

Планирование горизонтального обучения в ПОС – это отбор содержания для решения поставленных задач и маршрутизация ПОС по этому содержанию. Реализация горизонтального обучения – это осуществление учебно-профессионального взаимодействия по освоению теории и практики выбранного содержания.

Какие задачи горизонтального обучения могут быть поставлены перед ПОС?

Это определяется общей логикой процесса обучения, а именно:

- формированием внутренней мотивации на восполнение профессионального дефицита или реализацию профессиональных потребностей;
- актуализацией (расширением) знаний о теоретических основах выбранной стратегии (педагогического подхода) и ее технологиях;
- переносом знаний в практические умения, во владение выбранными технологиями;
- оценкой эффективности работы по овладению технологиями и обучения в целом.

На каждом этапе решается определенная задача – в ходе совместных встреч, в различных формах организуемых участниками (или для участников) ПОС. Рассмотрим, какими могут быть встречи участников ПОС и как на этих встречах можно организовать взаимодействие.

Встречи, направленные на формирование мотивации горизонтального обучения

Коротко остановимся на типах мотивации. Т. О. Гордеева выделяет три базовых типа мотивации — внутренняя, автономная и контролируемая⁹⁵.

Внутренняя мотивация имеет три характерных варианта: мотивация достижения, мотивация компетентности и мотивация познания. «Природа внутренней мотивации собственно деятельностьная – 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». Основные потребности, которые удовлетворяются в ходе выполнения деятельности, побуждаемой внутренней мотивацией, – это потребности в компетентности, достижении и познании»⁹⁶. *Потребность в достижении* проявляется в стремлении (желании) добиваться наилучших результатов в области, которую индивид считает важной и значимой, делать что-то как можно лучше, доводить начатое до конца. Эта потребность неразрывно связана с желанием созидать, творить. *Потребность в компетентности* означает стремление к самостоятельному достижению различных внешних и внутренних результатов, к достижению ощу-

⁹⁵ Гордеева Т.О., Сычёв О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие // Вопр. психологии. 2013. № 1. С. 35—45.

⁹⁶ Там же. С. 41

щения эффективности, собственного роста, саморазвития и мастерства в выбранной области. *Потребность в познании* проявляется в интересе, энтузиазме, любознательности, стремлении узнавать новое, понимать окружающий мир, причины разнообразных явлений действительности.

Внешняя автономная мотивация, в отличие от внутренней, по своей природе не деятельностьная, а личностная. В основу выделения базовых типов внешней мотивации положены две потребности – в автономии и уважении. *Потребность в автономии* – это стремление быть источником собственной активности, свободно выбирать, инициировать и самостоятельно планировать ее. Эта потребность универсальна, т. е. присуща всем людям (вне зависимости от пола, возраста и культурной принадлежности), и ее фрустрация, как показывают исследования, приводит к снижению интереса к деятельности и психологического благополучия индивида. *Потребность в уважении* традиционно рассматривается как базовая психологическая потребность.

Внешняя автономная мотивация проистекает от самого индивида и сознательно выбранных им личностно значимых жизненных целей, по отношению к которым выполняемая деятельность является средством. Основанием для ее названия и выделения является базовое ощущение автономии субъекта деятельности. Доминирующее когнитивное состояние при этом – ощущение смысла, значимости и пользы выполняемой деятельности для достижения других, важных для личности целей, например для поддержания хороших отношений с другими людьми. Результатом актуализации автономной мотивации является состояние: «Эта работа важна для меня в силу ряда причин». Т. О. Гордеева понимает под автономной мотивацией тип мотивации, при котором потребность субъекта в автономии удовлетворена, но при этом отсутствует главный признак внутренней мотивации – интерес к выполняемой деятельности. При автономной мотивации выполнение деятельности, как правило, сопровождается чувствами уверенности и спокойствия. Для поддержания автономной мотивации необходимо дать субъекту возможность почувствовать личностный и практический смысл выполняемой деятельности; обеспечить ощущение автономии и компетентности в выбранной деятельности – за счет решения задач оптимального уровня сложности; свободы выбора конкретных вариантов выполняемых задач; позитивной и информативной обратной связи; участия в процессе принятия разного рода решений.

Внешняя контролируемая мотивация имеет межличностную (социальную) природу: она задается отношениями человека с его ближайшим окружением. Выполняемая человеком деятельность является средством достижения оптимальных отношений с социумом, который пытается регулировать деятельность индивида посредством контроля, требований, критики, обещания наград и наказаний. Например, начальник сообщает подчиненному, что того лишат премии, если он и далее будет опаздывать на работу. В результате у индивида преобладает состояние: «Я должен это делать, хоть мне этого и не хочется». Мера внутреннего нежелания выполнять деятельность определяется как силой

давления и контроля со стороны социума, так и наличием или отсутствием уважения с его стороны и внутреннего ощущения своей компетентности.

Контролируемая мотивация возникает в результате неэффективных форм взаимодействия с другими людьми, которые, пытаясь управлять процессом обучения или трудовой деятельностью, фрустрируют потребности субъекта в автономии и уважении. При этом типе мотивации стимул к деятельности исходит от других людей и неэффективных отношений с ними. Характерные эмоциональные состояния, сопровождающие деятельность при контролируемой мотивации: преобладание негативных эмоциональных состояний, вина, стыд, ощущение тянущегося времени, гнев, протест. Доминирующие когнитивные состояния: от ощущения потери смысла деятельности, отчуждения, негативизма, неприятия требований, исходящих от ближайшего окружения, стремящегося организовать поведение индивида, управлять им и регулировать его, до внешней готовности подчиняться ради предлагаемых поощрений и наград.

Как правило, контролируемая мотивация соотносится с низкими результатами в деятельности, меньшим уровнем настойчивости и участия в ней, способствует лишь решению простых, рутинных задач, которые можно выполнить за счет небольших усилий, напряжения памяти (но не работы мышления). В целом она мешает успешности в продуктивной (в частности, когнитивной) деятельности, негативно сказывается на качестве и скорости решения эвристических задач⁹⁷.

Учитывая негативные последствия контролируемой мотивации для эффективной деятельности и психологического благополучия индивида, желательно избегать в организации деятельности данного типа мотивации. Желательно не фрустрировать потребности личности в автономии, уважении и принятии — меньше принуждать, не проявлять авторитарности, не выдвигать необоснованных требований, не критиковать личность, принимать ее безусловно. Для профилактики возникновения у человека контролируемой мотивации необходимо предлагать ему выбор, доверять его решениям, объяснять смысл требований, проявлять уважение к его достижениям, поддерживать у него ощущение самоэффективности и компетентности в деятельности.

Резюмируя выше сказанное, отметим главные моменты, которые можно считать фундаментом внутренней мотивации педагогов к горизонтальному обучению и которым надо уделить особое внимание на первых встречах ПОС:

- формирование потребности в достижении за счет понимания смыслов горизонтального обучения и значимости его результатов;
- формирование потребности в компетентности за счет выделения значимости ресурсов каждого участника ПОС;
- формирование потребности в познании за счет привлекательности и новизны данного типа деятельности и его содержания;

⁹⁷ Гордеева Т.О., Сычёв О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие // Вопр. психологии. — 2013. — № 1. — С. 35-45.

– поддержка потребности в автономии за счет предоставления выбора и принятия сделанного выбора в видах деятельности, занимаемой позиции (роли) в ПОС, способах освоения содержания и проч.;

– поддержка потребности в уважении (статусе) за счет принятия, ощущения ценности вклада участника в общее дело, связанности с другими участниками ПОС.

Организуя первые встречи педагогов в ПОС, целесообразно использовать различные коммуникативные техники *сближения*, используя которые педагоги могут отвечать на следующие вопросы:

- Кто я такой?
- Каковы мои ценности?
- Каковы мои потребности?

Ответы на вопросы можно сразу обсуждать в кругу, а можно индивидуально (анонимно) фиксировать, а затем обсуждать, находя общее и различное, радуясь и тому, и другому. Это рождает чувство общности и реализует важную потребность в принятии, связанности, уважении.

На формирование потребности в достижении могут повлиять ответы на следующие вопросы:

- Что я здесь делаю?
- Почему и зачем я стал участником этого ПОС?
- Чего я жду от совместного обучения?

Обсуждая ответы на данные вопросы, участники приходят к согласованному мнению о результатах и смыслах своего горизонтального обучения в ПОС.

Важно выделить и обсудить привлекательность и познавательную новизну предстоящей деятельности:

- Что нового мы узнаем и чему научимся?
- Какие новые знакомства можем завести?
- Какие новые открытия для себя можем сделать?
- Какие новые места сможем посетить?
- На что сможем посмотреть с другой стороны?

Подобные обсуждения поддерживают потребность в познании.

Следующий круг вопросов направлен на выявление ресурсов и возможностей каждого участника:

- Что я умею?
- Что могу делать?
- Что знаю?
- Чем готов делиться?

В ходе обсуждения необходимо подчеркнуть умения и знания каждого участника – например, можно раздавать друг другу «звезды». Это реализует еще одну базовую потребность – в компетентности.

Далее можно говорить о распределении ролей участников в различных видах деятельности ПОС:

- Какие виды деятельности я предпочитаю?

– В каких делах я «орел», а в каких «курица»?

В ходе обсуждения важно найти для каждого участника виды деятельности и роли, в которых он мог бы лидировать: например, читать теоретические статьи и рассказывать содержание другим, искать информацию, рисовать схемы, придумывать идеи для урока, искать интерактивные приемы для работы с детьми, делать видеоролики. Данный круг обсуждений создает возможность выбора и позволяет удовлетворить потребность в автономии.

Кроме того, на первых встречах важно договориться о правилах взаимодействия и прийти к соглашению. Соглашение – это договорённость о том, как участники будут общаться друг с другом, чего стоит избегать, а что будет принято в сообществе⁹⁸. Соглашение дает возможность участникам организовывать комфортные для всех и для каждого встречи, поддерживать коллегиальность и индивидуальность, совместность и личную ответственность.

В основу соглашения должны лечь ответы на следующие ключевые вопросы:

- Как мы хотим себя здесь чувствовать?
- Что мы (все вместе и каждый из нас) готовы для этого делать?

Итогом первых встреч является достижение общности в результатах, целях и способах горизонтального обучения. Продуктом данных встреч станет план деятельности сообщества, включающий в себя план горизонтального обучения и график встреч.

Встречи, направленные на актуализацию (расширение) знаний о теоретических основах выбранной стратегии (педагогического подхода) и ее технологиях.

Актуализация теоретических психолого-педагогических знаний об особенностях педагогической деятельности, теоретических основах педагогических технологий является неотъемлемой частью обучения педагогов. Поэтому основным направлением данных встреч является формирование знаниевой составляющей профессиональной компетентности педагога и взаимообмен имеющимися и приобретаемыми знаниями.

Для этого педагоги распределяются по способам приобретения нового знания в соответствии со своими предпочтениями в деятельности: кто-то посещает курсы повышения квалификации, кто-то самостоятельно ищет информацию в различных источниках, кто-то общается с коллегами, посещает семинары. А далее, на встрече ПОС, участники обмениваются полученными знаниями, обсуждают их и фиксируют (визуализируют) в форме коллективного учебного продукта. Остановимся на способах взаимодействия участников ПОС на встречах, посвященных актуализации профессиональных знаний.

Большим вопросом для педагогов является работа с понятиями. Зачастую педагоги затрудняются дать определение самым, казалось бы, используемым понятиям. В целом усилия системы обучения на всех ее ступенях – от детского сада до профессионального образования – направлены на формирование и развитие

⁹⁸ Катеева, М. И. Развитие личностного потенциала подростков. 8—11 классы. Базовый модуль «Я и Ты» : методическое пособие / М. И. Катеева. — 2-е изд., перераб. — 80 с. : ил.

стремления человека мыслить, т. е. активно отражать, творчески преобразовывать действительность. Для этого необходимо проникать в суть явлений, знать их первооснову. В связи с этим педагогу важно научиться находить взаимосвязи между понятиями и уметь проводить логические операции с ними, такие как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование⁹⁹. И дело здесь не только в самом педагоге, а в специфике его профессиональной деятельности, которая как раз и направлена на воспитание человека мыслящего, творческого, активного.

Следует также отметить, что ознакомление с понятиями как основой теоретических знаний воспринимается педагогами как нечто скучное, оторванное от их практической деятельности. Поэтому на помощь приходят технологии, предполагающие творческое решение задачи освоения теоретических понятий и установление их взаимосвязи с практикой. Приведем примеры таких технологий.

Способом демонстрации педагогам разных точек зрения является «доклад вдвоем». Формат такого сообщения позволяет показать навыки ведения дискуссии, дает представление об этике делового общения, что очень важно для формирования умения научно обосновывать и отстаивать свою точку зрения, не отвергая при этом полностью мнение оппонента. Ведь именно этому педагог должен научить и своих подопечных.

Ментальная карта – способ визуализации знаний, размышлений, представлений, эмоций человека, его отношения к определенному понятию, явлению, процессу. Цель – разобраться в сути понятия, запомнить его либо, размышляя о нем, породить новую идею. «Ментальная карта использует весь диапазон способностей коры головного мозга с применением слов, изображений, чисел, логики, ритма, цвета, а также пространственных отношений в единственной, уникально мощной технике» – это определение изобретателя ментальных карт Тони Бьюзена. Технология *ментальных карт* со времени ее создания в 1960-х гг. нашла огромное количество последователей по всему миру и в разных областях человеческой деятельности, но максимально востребованной она стала в бизнес кругах, а затем в образовании.

Шаги создания *ментальной карты*:

- 1) выбираем понятие (явление, процесс), нуждающееся в картировании, и записываем его;
- 2) подбираем к нему те слова или словосочетания, которые его максимально характеризуют;
- 3) подбираем к первичным характеристикам вторичные и т. д.;
- 4) соединяем все понятия стрелками (линками), подписывая на стрелке суть взаимосвязи.

Вроде бы просто, но, следуя этому алгоритму, мы рискуем составить схему, если потеряем эмоции, отношения, понимание. Так что же еще нужно помнить, составляя ментальную карту?

⁹⁹ Бородкина Н.В., Золотарева А.В., Пикина А.Л., Тихомирова О. В. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога [Текст]: учебно-метод. пособие. / Н.В. Бородкина, А.В. Золотарева, А.Л. Пикина, О.В. Тихомирова. – Ярославль: Из-во ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. – с

☐ Цвет и форма не менее важны, чем структура, так как они есть отражение мыслей автора.

☐ Мысли могут быть представлены как угодно: словами, рисунками, цветовыми пятнами и т. д.

☐ Не все элементы могут иметь взаимосвязи.

☐ Хорошая ментальная карта – это та, которая позволяет автору породить идею.

Тони Бьюзен после многолетних исканий пришел к выводу, что ментальная карта должна создаваться от руки, а не на компьютере; что ментальная карта – это продукт скорее одного человека, а не группы.

После создания ментальной карты необходимо ответить себе на такие вопросы:

– Насколько мне было тяжело ее создавать?

– Какие именно трудности я испытывал?

– Какие способы были выбраны мной для отражения мыслей и идей?

– Смог бы я уверенно говорить (в течение получаса!), опираясь на свою карту?

– Как изменилось мое понимание к данному понятию (явлению, процессу) и отношение к нему после картирования?

Что еще важно учитывать при создании ментальных карт? Наше мышление обладает ассоциативностью.

Первый вариант использования ассоциативного мышления – это изображение ассоциаций в виде цветка. Покажем, как это действует: напишите в центре листа любое слово, проведите от него десять линий, на концах линий напишите слова, которые у вас ассоциируются с этим словом.

Второй вариант – представление ассоциаций в виде потока: напишите слово на листе; проведите от него стрелку и напишите то слово, которое первым пришло на ум, когда писали изначальное слово; затем от второго слова проведите стрелку и напишите третье, которое будет логическим продолжением второго; делайте так, пока хватит ресурсов вашей мысли.¹⁰⁰

Направленная расшифровка – при проникновении в сущность понятий и явлений не менее интересная и эффективная технология. Задача автора направленной расшифровки – представить изученный материал таким образом, чтобы он был понятен тому, кто незнаком с данной темой; иными словами, *расшифровать* тему в целом или отдельное понятие в ней. Обратим внимание, что название технологии звучит не просто как *расшифровка*, а *направленная расшифровка*. Так на кого же должна быть направлена данная расшифровка? Она может быть направлена на самого педагога, который *расшифровывает*, на участников ПОС, на родителей обучающихся (тогда ее можно использовать для включения родителей в учебный процесс) и т. д.

¹⁰⁰ Бородкина Н.В., Тихомирова О. В. Учимся формирующему оцениванию. Рабочая тетрадь для педагогов/ Н.В. Бородкина, О.В. Тихомирова. Под общ. ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. – 60 с. – ФГОС

Когда человек представляет какой-либо учебный материал в максимально понятной форме, этот материал становится для него простым, легким и присвоенным. Каким образом может быть представлена тема или понятие, чтобы стать простыми?

Безусловно, самый доступный способ – в виде рисунка, картинки, где есть животные, люди, предметы из окружающей жизни.

Второй способ представления – это замещение определенных объектов условными обозначениями, такими как геометрические фигуры, символы и т. д.

Третий способ – это словесно сформулировать свое понимание объекта, записать или проговорить свои мысли.

Направленная расшифровка основана на визуализации мышления. Вербальная и невербальная визуализация мышления имеет основные компоненты: зрительно-моторная координация, основные мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация, сериация) и воображение. По мнению Р. Арнхейма, главная функция визуального мышления – это упорядочивание значения образов.

Сущностные характеристики направленной расшифровки определяют алгоритм ее создания.

I. Выделить главную характеристику понятия или комплекса информации (темы).

II. Определить ключевые характеристики данного понятия или комплекса информации.

III. Представить ассоциативный ряд, который возникает при рассмотрении понятия или комплекса информации.

IV. Выбрать форму (вид), которая максимально подходит адресату расшифровки.

V. Произвести расшифровку от руки, на компьютере или с помощью подручных средств.

В отличие от ментальных карт в направленных расшифровках нет необходимости стараться выполнить их от руки: расшифровка может выполняться с использованием всех доступных средств (электронных и не только). Важным критерием оценки направленных расшифровок является их понятность, доступность для адресата.¹⁰¹

Созданные в ПОС ментальные карты и расшифровки можно хранить там, где организовано место для встреч участников, чтобы педагоги могли обращаться к этим материалам, дополнять, дорисовывать, развивая свою мысль. Самое главное на встречах, посвященных актуализации знаний, – договориться о едином толковании понятий и понимании основ изучаемых технологий.

Встречи, направленные на перенос знаний в практические умения, овладение выбранными технологиями.

¹⁰¹ Бородкина Н.В., Тихомирова О. В. Учимся формирующему оцениванию. Рабочая тетрадь для педагогов/ Н.В. Бородкина, О.В. Тихомирова. Под общ. ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. – 60 с. – ФГОС.

Данные встречи связаны с исследованием уроков и учебных занятий, проводимых с применением изучаемых технологий, и посвящены изучению практики (учебные прогулки), совместному проектированию, проведению и наблюдению уроков (учебных занятий), последующему анализу.

Учебная прогулка – это посещение участниками ПОС учебных занятий тех педагогов, которые владеют осваиваемой в ПОС технологией. Цель посещения – проведение структурированного наблюдения, анализа и последующего применения в своей практике. Следует отметить, что это должен быть не открытый урок, а рядовое учебное занятие, и приход педагогов на него должен быть неформальным. При этом членам ПОС нужно подготовиться к учебной прогулке: определить спектр вопросов, на которые они хотят ответить с помощью наблюдения урока (занятия); сформулировать параметры, по которым будут проводить наблюдение; подготовить протоколы наблюдений. По итогам наблюдения участники ПОС обсуждают, что они должны изменить в практике, какие приемы, техники можно взять на вооружение.

Количество планируемых учебных прогулок участники ПОС определяют, исходя из своих потребностей, степени проработанности осваиваемой технологии и проч. Учебные прогулки – это мостик от изучения различных материалов к собственной обновленной практике.

Совместное проектирование уроков (занятий) – основная составляющая деятельности ПОС. Важно учитывать, что поиск новых решений в организации современного образования обусловлен потребностями общества и личности, связанными со сменой мотивов учащихся. Подрастающее поколение рассматривает учебную деятельность и результаты этой деятельности с позиции полезности для их настоящей и будущей реальной жизни. Дети уже в младшем школьном возрасте готовы задавать вопросы: «Зачем мне нужно знать таблицу умножения, если я могу сосчитать на калькуляторе?», «Зачем мне нужно аккуратно писать, если я могу набрать текст на компьютере?», «Зачем мне нужно уметь прокладывать маршрут от одной точки в другую, если в телефоне есть навигатор?». На эти и другие вопросы взрослые не готовы отвечать; не знают, что ответить. Сегодняшних детей не удовлетворяют такие ответы, как: «Это нужно, чтобы быть развитым!», «А вдруг под рукой не окажется компьютера?» и т. д. Конфликт между ожиданиями детей от учебной деятельности и реальными возможностями учителей ответить на эти ожидания порождает нежелание детей учиться в школе¹⁰². В исследовании В. С. Собкина было выявлено, что у школьников существенно понижается значимость мотива «узнавать новое» и возрастает мотив «совместная деятельность в процессе бы»¹⁰³. Современные дети хотят быть не объектом обучения, а его субъектом – так изменилось отношение учащихся к учебной деятельности.

¹⁰²Бородкина Н.В., Тихомирова О.В. Современный ребёнок в современной образовательной среде// Начальное образование. М.: ИНФРА-М. V. 3. I. 2. С. 9-16.

¹⁰³ Собкин В.С. Трансформирование целей и мотивации учебы школьников // Соц Ис: Социол. Исслед. – М. – 2006. – № 8. – С.106-115.

Все это определяет современные требования к образованию (результатам, компетенциям), детерминирует другие подходы к уроку, ребенку, педагогу, а именно: расстановку ДРУГИХ акцентов в педагогическом проектировании; применение педагогических технологий (техник), фасилитирующих учебную деятельность; использование ДРУГИХ способов взаимодействия педагогов.

Рассмотрим, как это может быть реализовано на практике.

ДРУГИЕ акценты в педагогическом проектировании предполагают смену приоритетов в планировании учителем урока, обращение в первую очередь не к методике (как обучить?) и программному содержанию (чему надо научить?), а к смыслам. Вопросы «КАК?» и «ЧЕМУ?» уступают место вопросу «ЗАЧЕМ?»:

- Зачем я (учитель) это буду делать на уроке?
- Зачем они (ученики) это будут делать на уроке?
- Понимают ли (поймут ли) ученики, зачем мы это делаем на уроке?

Даже учителю, освоившему деятельностный подход и планирующему урок в соответствии с этапами учебной деятельности (*формирование потребности в учебном продукте (задаче), обсуждение образа желаемого результата, формирование мотивации, стимулирование целеполагания, планирования, фасилитация выполнения действий, совместный анализ результата (учебного продукта)*), трудно сместить акценты. Поэтому урок проектируется в процессе последовательных ответов учителя(ей) на следующие вопросы:

1. В чем заключается предмет (смысл, результат, продукт) предстоящей деятельности и зачем его обсуждать с учениками?
2. Зачем применять техники формирования потребности в данном продукте?
3. Зачем фиксировать значимость предстоящего дела (мотив)?
4. Зачем с учениками определять критерии оценки результата?
5. Зачем с учениками обсуждать средства достижения результата и формулировать цель?
6. Зачем с учениками составлять план действий?
7. Зачем оказывать помощь в выполнении действий?
8. Зачем анализировать полученный результат?

Так содержание деятельности обретает смысл и для учителя, и для учеников (таблица 19).

Таблица 19

Осознание смыслов деятельности на уроке

Этап деятельности	Зачем это учителю	Зачем ученику
Формирование потребности	Понять реальные потребности учеников в учебном материале; определить, что может быть учебными продуктами урока (уроков), зачем они нужны ученикам; как подвести учеников к пониманию необходимости в изменении (обогащении, развитии) учебного опыта и/или приобретении нового че-	Обозначить свои образовательные потребности; обратиться к предшествующему учебному (познавательному) опыту для самодиагностики, осознания необходимости в дальнейшем продвижении; обсудить ситуацию с учителем, товарищами; «про-

	рез создание полезного учебного продукта	жить» какие-то моменты еще раз
Формирование образа желаемого результата	Понять смыслы учебной деятельности ученика на уроке и затем договориться с учениками о том, какой учебный продукт урока (уроков) будет интересен и полезен для них и как можно оценивать его, по каким критериям; показать детям возможность совместной оценки учебных продуктов; научиться действовать в ситуации неопределенности, свободного выбора учеников	Понять смысл того, что будет происходить на уроке; выбрать полезный, значимый для себя и/или других учебный продукт; договориться, как будет оцениваться результат работы на уроке
Мотивация	Понять мотивы своих учеников; помочь детям осознать ценность учебного продукта и нового учебного опыта; если необходимо, помочь ученику сформировать мотив	«Обрисовать» для себя привлекательность учебного продукта и процесса его создания (через выбранный вид деятельности, коммуникацию с интересными для себя людьми и проч.); понять свой интерес на этом уроке
Целеполагание	Понять, что цель урока, поставленная учителем, и цель учебной деятельности учеников – это не одно и то же; что ученики не должны угадывать учительскую цель, а способны сформулировать свою, исходя из замысла учебного продукта и своего мотива; обсудить с учениками рациональные способы получения учебного продукта, не навязывая своего мнения; если необходимо, помочь сформулировать цель (совместную или индивидуальную)	Понять, чего и какими способами я (ученик) хочу достичь в результате урока (уроков); определить, какая цель важнее сейчас – общая (совместная) или/и индивидуальная; принять эту цель как смысл деятельности на уроке (и вне урока); принять ответственность за достижение этой цели
Планирование	Обсудить с учениками последовательность и адекватные цели в учебной ситуации; способы действий для того, чтобы у детей была возможность принять план и действовать максимально самостоятельно по этому плану; продумать, как можно зафиксировать план, чтобы детям было удобно к нему обращаться	Понять ход действий, что и как надо сделать для достижения цели; задать вопросы учителю; обсудить с товарищами последовательность и способы действий; понять, что можно действовать самостоятельно, без контроля учителя; самому (или совместно с товарищами) управлять своими действиями и временем
Выполнение действий	Оценить возможность «отпустить» ситуацию; понять, что можно предоставить детям самостоятельность; понять, какие способы фасилитации действий будут адекватны (приемы, дидактические средства); научиться приемам косвенного воздействия (через дидактику, посредников и проч.); использовать возможность	Проявить самостоятельность в реализации замысла; научиться договариваться с товарищами в ходе выполнения и корректировки действий; понять, что учитель – это носитель жизненного и учебного опыта, нужной информации, а не надзиратель и контролер

	участвовать в общем деле в качестве равноправного партнера, а не старшего, всезнающего и контролирующего наставника	
Анализ результата	Понять, как лучше представить полученный результат; принять, что учитель – не «владелец» оценивания и оценки; сопоставить свою оценку с оценками учеников и прийти к договоренности; сформировать мотивацию учеников для дальнейшей деятельности (вне урока и школы)	Понять значимость и полезность полученного продукта; самоутвердиться (понять свои достижения и принять ошибки); адекватно оценить результат деятельности на уроке; если надо, доказать свое мнение, пользуясь критериями; понять, что оценивание – это совместный труд; принять ответственность за результат, оценить свой вклад

Применение педагогических технологий (техник), фасилитирующих учебную деятельность, детерминировано возрастанием значимости мотивов «совместная деятельность в процессе учебы». Это значит, что педагогические технологии должны в первую очередь обеспечивать **совместность** и **общность** деятельности. Совместность предполагает совместное проживание всех этапов деятельности, присвоение совместной деятельности, как личностно-значимой. Общность достигается за счет совместности переживаний (со-переживание) и совместности общения (со-общение). Данная общность вырастает из жизни «не рядом, а вместе» (по В. И. Слободчикову). В. И. Слободчиков, утверждает, что для человека главное не «бытие в мире», а «бытие с другими» (со-бытие). Общность и общительность являются сущностными атрибутами природы человека. Человек обладает стремлением, или, как говорил А. Н. Леонтьев, потребностью, «быть собой с другими», и, возможно, только с другими человек может быть собой и обретать себя¹⁰⁴.

Поэтому применение технологий деятельностного типа – это не только обеспечение развития и разворачивания деятельности, но и создание условий для со-переживания и со-общения в процессе совместной деятельности – для со-бытийности. Учителю, проектирующему содержание такой деятельности, необходимо задуматься над способами создания общности (детской или детско-взрослой) и дидактикой, которая будет катализатором деятельности на каждом этапе (таблица 20).

Таблица 20

Способы создания учебной общности

Этап деятельности	Способы создания общности и дидактические средства
Формирование потребности	Рассказ из личного опыта; обсуждение какого-либо случая; появление чего-то (кого-то)нового; ситуативный разговор; проблемная ситуация; порождение противоречий, парадоксов; открытая задача

¹⁰⁴Слободчиков В.И. Что развивается в образовании, что образуется в развитии // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски. М., 1999.

Формирование образа желаемого результата	Создание ситуации выбора, демонстрации, просмотры, описание, ментальные карты, обсуждение и выбор критериев оценки продукта
Мотивация	Игровые ситуации, конкурсы, «контракты» на исследование, обсуждение (придание) значимости результата деятельности
Целеполагание	Индуктивная (дедуктивная) беседа, знаково-символическое изображение цели
Планирование	Беседа, просмотр, образец плана в литературе, работа с технологическими картами, схемами, таблицами, памятками
Выполнение действий	Создание ситуаций успеха, задания нарастающей сложности, дифференцированная помощь
Анализ результата	Апробация, презентация, описание (анализ) выполненных действий, взаимо- и самооценивание, саммари деятельности

В итоге учениками достигаются ДРУГИЕ образовательные результаты:

- общедеятельностные умения (целеполагание, планирование, действие, анализ, коммуникация);
- освоение смысла учения с точки зрения своей жизненной практики (бытия и со-бытия с другими, кооперация);
- присвоение ценностей свободного учения (ответственность за сделанный выбор, критическое мышление, креативность);
- осознание ценностей со-бытия для своей самобытности (индивидуализация).

Смещение акцентов в педагогической деятельности определяет и *ДРУГИЕ способы взаимодействия педагогов*.

1. Педагоги собираются для того, чтобы создать совместный продукт (проект урока), отталкиваясь от проблем и трудностей учеников конкретного класса. Их коммуникация направлена на анализ ситуации и принятие общего решения, выбор общей педагогической стратегии.

2. Педагоги понимают (договариваются), что, работая на конкретной встрече «на одного учителя», они тем самым решают общие, межпредметные проблемы. Устраняется разобщенность учителей, педагогическое одиночество, приходит осознание, что ты не один.

3. Педагоги договариваются о конкретном результате и принимают свою ответственность за достижение этого результата. Рождается корпоративность, кооперация.

4. Педагоги критически осмысливают предложения с точки зрения их рациональности и эффективности. Каждый свободен в своем мнении, взаимодействие имеет доброжелательный, позитивный, демократичный характер. Сообщество пытается найти рациональное зерно в каждом предложении, каким бы странным оно ни показалось.

5. Педагоги заранее определяют критерии оценки совместного продукта и его результативности. Проект урока – это общая разработка, поэтому, анализируя проведенное мероприятие, обсуждают грамотность проекта, а не исполнителя (учителя, проводившего урок).

Для исследования урока используются две основные технологии: технология таксономии учебных задач Д. Толлингеровой и Lesson Study.

Таксономия учебных задач Даны Толлингеровой¹⁰⁵ используется для разработки и анализа проекта урока с точки зрения соответствия учебных задач образовательным особенностям и потребностям детей, а также достигаемым результатам.

По сути, таксономия учебных задач позволяет учителям **соотнести результат своей профессиональной деятельности с результатом учебной деятельности ученика**. Важно, что этап проектирования учебной задачи вытекает из этапа формулирования образовательных результатов, а не наоборот¹⁰⁶.

Педагог, идущий от образовательного результата к учебной задаче, понимающий взаимосвязь между ними, способный оценить свое умение проектировать учебные задачи, исключает ситуацию, когда учебная задача не интересна или непосильна ученикам.

Драгомира Голоушова, ученица Д. Толлингеровой, пишет: «Если учитель на уроке должен планомерно управлять учебными действиями учащихся, если хочет, чтобы учащийся воспроизводил, сопоставлял, абстрагировал и т.д., ему необходимо создать для этого такие условия, чтобы эти действия появились в обучении. Тем, что вызывает активные учебные действия становятся, по Д. Толлингеровой, учебные задачи. Поэтому задача номер один для учителя – это научиться составлять учебные задачи так, чтобы их операционная структура соответствовала преследуемым педагогическим целям и учебному материалу».¹⁰⁷

Д. Толлингерова предложила по аналогии с классификацией Блума таксономию учебных задач, разделенных на группы по их операционной структуре, т. е. по операциям, необходимым для их решения. Учебные задачи разделены на пять категорий, содержащих 27 типов учебных задач. Любая учебная задача *должна*:

- быть для учащегося призывом к решению;
- возникать в определенной педагогической ситуации, которая определяет радиус действия учебной задачи;
- обладать регуляционным потенциалом;
- содержать в себе эмоционально мотивирующий заряд;
- быть «аспирационной» – посильной для детей, но требующей максимальных усилий для ее решения.

Проверка дидактической ценности спроектированного урока проводится ПОС по следующим этапам.

¹⁰⁵ Известный во всем мире чешский психолог, один из разработчиков развивающего обучения и создатель теории учебных задач.

¹⁰⁶ Тихомирова О. В. Организация тьюторского сопровождения профессионального развития педагогов школ с низкими образовательными результатами и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / О.В. Тихомирова.; под общ. ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2020. – 178 с. – (Развитие кадрового потенциала или Эффективная школа)

¹⁰⁷ Д. Толлингерова и сотр.: К теории учебных действий. – Прага : ГПИ, 1986 – С 11-19.

1. *Проведение таксации учебных задач* – выявление операционного качества задачи: задачи подводятся под определенную категорию и обозначаются числом десятичной классификации.

К первой категории относятся задачи, требующие от учащегося мнемических операций, содержание которых предусматривает узнавание или репродукцию отдельных фактов или их совокупности. Чаще всего задачи первой категории начинаются со слов: *какая из; что это; как называется; кто был; дайте дефиницию* и т. д.

Вторая категория включает задачи, при решении которых необходимы элементарные мыслительные операции. Это задачи по выявлению, перечислению, сопоставлению, обобщению и т.п. Начинаются они обычно со слов: *установите, какого размера; опишите, из чего состоит; перечислите части; составьте перечень; опишите, как протекает; скажите, как проводится; как действуем при; чем отличается; сравните; определите сходства и различия; почему; каким способом; что является причиной* и т. п.

Третья категория охватывает задачи, решение которых требует сложных мыслительных операций. Это задачи по индукции, дедукции, интерпретации, верификации и др. Начинаются они обычно со слов: *объясните смысл; раскройте значение; как вы понимаете; почему думаете, что; определите; докажите* и т. д. Следует сказать, что к данной категории относятся все задачи, в которых учащиеся должны перевести что-то с одного языка на другой – например, выразить словами формулу, прочесть что-либо, перевести текст с родного языка на иностранный и т. д.

В четвертую категорию включены задачи, предусматривающие при их решении, помимо мыслительных операций, выполнение какого-либо речевого акта, устного или письменного. Следовательно, это задачи, требующие не только проведения определенных операций, но и построения высказывания о своих действиях. Учащийся рассказывает не только о результате решения, но и о его ходе, условиях, фазах, компонентах, трудностях и т. д.

В пятую категорию входят задачи, которые рассчитаны на самостоятельное решение. Начинаются они обычно словами: *придумай практический пример; обрати внимание; на основании собственных наблюдений определи* и т.п. Это задачи, которые предполагают не только знание всех предшествующих операций, но и способность комбинировать их в более крупные блоки, структуры, секвенции, стратегии и проч. – так, чтобы они создавали нечто новое, даже если это является новым только для самого учащегося.

2. *Исчисление индекса variability (Ив)*

Ив вычисляется путем деления числа всех типов задач в наборе на число общего количества задач в наборе: $\text{Ив} = \text{число типов задач} / \text{число всех задач в наборе}$.

Чем ближе Ив к 1 (единице), тем он выше, что означает достаточное количество задач разных категорий, что снижает риск привычного решения и демотивацию учащегося под влиянием монотонности задаваемых задач.

3. *Определение операционной ценности учебных задач*: категория, к которой относится большинство планируемых учебных задач.

4. *Установление дидактической ценности*: сопоставление предполагаемого образовательного результата с предлагаемыми учебными задачами (с учетом их операционной ценности)¹⁰⁸. Для более точного определения дидактической ценности рекомендуется использовать таксономию образовательных результатов.

В 1956 г. Бенджамин Блум написал книгу «Таксономия Образовательных Целей: Сфера Познания»¹⁰⁹. В современном понимании речь идет об образовательных результатах. С тех пор его шестиуровневое описание мышления неоднократно адаптировалось и применялось в самых разных условиях. В 1999 г. Лорин Андерсон и его коллеги опубликовали обновленную версию «Таксономии» Блума, которая учитывает более широкий круг факторов, влияющих на преподавание и обучение¹¹⁰. Новая Таксономия проводит различие между знанием «о том, что», т. е. содержанием мышления, и знанием «того, как», то есть процедурах, используемых в решении проблем, но при этом так же, как и оригинальная версия Блума, насчитывает шесть навыков (будем называть их категориями образовательных результатов¹¹¹). Они включают в себя: (а) помнить, (b) понимать, (с) применять, (d) анализировать, (е) оценивать, и (f) создавать.

Память состоит из узнавания и припоминания соответствующей информации из прошлого.

Понимание – это способность формировать свои собственные значения из образовательного материала, такого как прочитанный текст или объяснение учителя. Понимание включает в себя интерпретацию, объяснение на примерах, классификацию, обобщение, умозаключение, сравнение и объяснение.

Применение относится к использованию процедуры, освоенной в обучении в знакомой или новой ситуации.

Анализ состоит из разложения знания на компоненты и осмысления отношения частей к общей структуре. Учащиеся приобретают навыки анализа в ходе дифференциации, организации и объяснения.

Оценка, находящаяся на вершине в оригинальной таксономии, является пятой из шести процессов в уточненной версии. Она включает проверку и критику.

Творчество – процесс, не включенный в более раннюю таксономию, – является наивысшим компонентом в новой версии. Этот навык подразумевает соединение уже известного для создания чего-либо нового. Для выполнения творческих заданий учащиеся генерируют, планируют и производят¹¹².

¹⁰⁸ К теории учебных действий. – Прага, ГПИ, 1986. – С. 207-216.

¹⁰⁹ Bloom, B.S., (Ed.). 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman.

¹¹⁰ Anderson, L. W. (1999). *Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for testing and assessment*. ED 435630.

¹¹¹ Категория образовательных результатов – таксономический ранг образовательного результата (навыка) в принятой структуре систематизации и классификации образовательных результатов

¹¹² Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.

Сопоставляя предполагаемый образовательный результат с планируемыми учебными задачами, педагог оценивает учебные задачи на предмет дидактической ценности. Для этого необходимо соотнести категории образовательных результатов с категориями учебных задач, призванных для достижения запланированных результатов. Единое основание таксономии образовательных результатов Л. Андерсона и таксономии учебных задач Д. Толлингеровой позволяет установить соответствие «категория образовательного результата – категория учебной задачи»: (a) – первая категория учебных задач, (b) – вторая, (c) – четвертая, (d) – третья, (e) – задачи по оценке из третьей категории, (f) – пятая (таблица 21).

Таблица 21

**Соотнесение категорий образовательных результатов
с категориями учебных задач**

Образовательные результаты		Учебные задачи	
a	Помнить – извлекать необходимую информацию из памяти	1	Задачи, требующие мнемического воспроизведения данных
b	Понимать – создавать значения на базе учебных материалов или опыта	2	Задачи, требующие простых мыслительных операций с данными
c	Применять – использовать процедуру	4	Задачи, требующие сообщения данных
d	Анализировать – вычленять из понятия несколько частей и описывать то, как части соотносятся с целым	3	Задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными
e	Оценивать – делать суждения, основанные на критериях и стандартах	3.6	Задачи по оценке
f	Создавать – соединять части, чтобы появилось что-то новое, и определять компоненты новой структуры	5	Задачи, требующие творческого мышления

Для определения дидактической ценности набора учебных задач необходимо высчитать долю совпадений, т. е. отношение количества совпадений к общему количеству зафиксированных результатов. Дидактически ценным будет набор с совпадением не менее 80%, минимально допустимая доля совпадений – 60 %.

Далее рассмотрим еще одну технологию исследования урока – *Lesson Study* – педагогический подход, характеризующий особую форму исследования в действии на уроках, направленную на совершенствование знаний в области учительской практики. Lesson Study помогает совершенствоваться как опытным, так и начинающим учителям, поскольку в результате **совместного планирования, совместного наблюдения, совместного анализа** учителя формируют и *совместное представление* об обучении. Аспекты обучения в данном случае рассматриваются не только с позиции одного учителя, но и глазами кол-

лег, с которыми проводится Lesson Study, в результате чего фактическое обучение, наблюдаемое на Lesson Study, сопоставляется с обучением, которое представлялось на этапе проектирования¹¹³.

Алгоритм технологии Lesson Study

1. Определение «проблемы» для класса в целом.
2. Выбор «типичных» учеников. Выбираются три ученика, являющиеся типичными представителями различных групп, обучающихся в классе: учащиеся, имеющие высокие, средние и ниже среднего показатели в общеучебных навыках (письменная речь и т. д.) или в аспектах обучения, касающихся конкретных предметов. За этими тремя учениками и будут наблюдать учителя-помощники.

3. Совместное планирование. Участники ПОС совместно планируют каждый этап деятельности на уроке, обращая внимание на последовательность использования метода, приема, технологии, которая должна решить возникшую проблему или просто совершенствоваться. Прогнозируется ожидаемая реакция каждого из исследуемых учащихся на каждом этапе деятельности на уроке. Определяется с максимально возможной точностью, какие ресурсы и каким образом будут использованы; что учитель будет записывать на доске; устанавливаются временные рамки для каждого этапа деятельности на уроке. Педагоги *распределяют, кто за кем будет наблюдать*.

4. Наблюдение. Наблюдателям необходимо начинать каждое наблюдение с концентрации внимания на исследуемом ученике и далее – расширять границы наблюдения до группы или класса в целом. Наблюдатели должны фиксировать ответы исследуемых учащихся на различных этапах урока, отмечая степень их соответствия или отличия от предполагаемого ими на данном этапе. В заключение устанавливается доказательство прогресса (или отсутствие такового) каждого из учащихся в сопоставлении с планируемыми ожиданиями и указывается степень достижения. Каковы ключевые моменты для исследуемых учащихся (группы, класса) к последующему уроку? Какие вопросы можно задать после урока?

5. Анализ результатов наблюдения. ПОС собирается после урока и обсуждает результаты наблюдения. Выясняют, какой из учеников показал наибольший прирост в планируемых результатах, какой показал наименьший прирост, а у кого наблюдалось совпадение планируемых результатов с достигнутыми. Анализируется деятельность учителя: что способствовало решению поставленной проблемы, что мешало, что можно исправить, каким способом исправить? Если анализ показывает, что ПОС верно подобрал средство решения возникшей проблемы, то последующие Lesson Study проводить не обязательно. Однако, если есть хотя бы небольшое сомнение в эффективности использования того или иного средства, то наблюдение необходимо повторить не менее трех раз в общей сложности.

¹¹³ Дадли, П. (2011) Подход Lesson Study: сущность, как он действует и кто его использует. – Режим доступа: www.teachingexpertise.com

6. Опрос наблюдаемых учеников. Этот этап технологии не обязателен. Выполняется для получения дополнительной информации об эффективности примененного средства. Проводится не позднее чем за сутки после наблюдения. Вопросы должны быть составлены на этапе планирования и быть непосредственно связаны с применяемыми средствами и решаемой проблемой. Следует избегать вопросов типа: «тебе понравился урок?», «ты хотел бы еще изучать математику?» и т. д. Ученики, особенно младшие школьники, будут давать на такие вопросы социально одобряемые ответы. Вопросы должны быть в основном открытыми, так как открытые вопросы позволяют получить больше информации.

Для отработки практических умений в ПОС составляется график учебных прогулок и встреч для исследования урока (Lesson Study).

Встречи, посвященные оценке эффективности работы по овладению технологиями и обучения в целом.

Задания для самостоятельной работы

Задание 1. Организуйте первые встречи вашего ПОС, обсудите мотивацию каждого участника, профессиональные потребности и дефициты, выявленные с помощью диагностических методик, обменяйтесь мнениями о том, какие индивидуальные задачи профессионального развития вы хотели бы решить в ПОС. Заведите Дневник ПОС и зафиксируйте результаты совместного обсуждения.

Дневник профессионального обучающегося сообщества учителей «НАЗВАНИЕ»

Пояснение (актуальность)

Направление профессионального развития _____ связано со способностью педагога _____. Проявляется это в умении педагога _____. Владение педагогом _____ позволяет фасилитировать учебную деятельность детей, обеспечивает возможность формирования и развития у детей _____, что расширяет возможности улучшения образовательных результатов учеников.

Анализ и прогноз

На данный момент мы не владеем приёмами _____, техниками _____.

В результате будем уметь _____, знать _____, обладать _____.

Задание 2. Договоритесь о правилах взаимодействия в ПОС, заключите Соглашение. Как создать свое соглашение в ПОС?

1. Запишите сначала индивидуально, а потом обобщите и зафиксируйте «5 эмоций, которые мы хотим испытывать, работая в ПОС».

2. Запишите сначала индивидуально, а потом обобщите и зафиксируйте «Что мы готовы делать для поддержания этих эмоций?».

3. Запишите сначала индивидуально, а потом обобщите и зафиксируйте «5 эмоций, которые мы не хотим испытывать, работая в ПОС».

4. Запишите сначала индивидуально, а потом обобщите и зафиксируйте «Что мы готовы делать, чтобы не вызывать этих эмоций?».

Соглашение нашего ПОС

Мы хотим, чтобы каждый из нас, работая в нашем ПОС, испытывал	Для этого каждый из нас будет делать
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
Мы хотим, чтобы никто, работая в нашем ПОС, никогда не испытывал	Для этого каждый из нас будет делать
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Соглашение должно быть подписано каждым участником ПОС.

Задание 3. Спланируйте горизонтальное обучение вашего ПОС. Для этого обсудите, какие задачи каждый из вас поставил в своем индивидуальном плане профессионального развития, какие мероприятия наметил. Договоритесь и распределите, кто из членов вашего ПОС в каких внешних мероприятиях может участвовать для того, чтобы потом «принести в клюве» добытые знания и умения в свое сообщество. Зафиксируйте результаты вашей договоренности.

Планирование горизонтального обучения ПОС

ФИО	Актуальная для ПОС тема	Дата и место проведения мероприятия, на которое делегируется участник ПОС	Дата и форма доклада на встрече ПОС

Не забудьте согласовать этот план с руководством вашей образовательной организации

Задание 4. Составьте общий план ПОС и график встреч ПОС. Утвердите его у руководства образовательной организацией и после этого зафиксируйте в Дневнике ПОС.

План работы ПОС												
Задачи	Тематика встреч	Формы работы	Результат	Методический продукт								
Сформировать внутреннюю мотивацию на ...												
Актуализировать знания о ...												
Отработать практические умения ...												
Оценить эффективность работы по ...												

График встреч на 1 полугодие _____ учебного года												
Задачи горизонтального обучения ПОС	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	...	

2.3 Реализация и оценка результативности «горизонтального» обучения в профессиональном обучающемся сообществе

Реализация горизонтального обучения – это осуществление учебно-профессионального взаимодействия по освоению теории и практики выбранного содержания. Оценка результативности горизонтального обучения – это оценка результатов деятельности ПОС с помощью диагностики профессиональной компетентности, экспертизы учебных продуктов ПОС (разработок уроков, сценариев методических мероприятий ...), учебной документации ПОС (Дневники), новой практики педагогической деятельности (наблюдение и анализ уроков и занятий).

Для эффективной реализации горизонтального обучения педагогов в ПОС необходимы условия, которые не только обеспечивают деятельность ПОС, но и на определенных этапах запускают активность участков. Для этих «запусковых» моментов может потребоваться фасилитатор горизонтального обучения, тьютор профессионального развития педагогов, наставник, который действует совместно с управленческой командой образовательной организации.

Тьютор может быть специально подготовленным сотрудником образовательной организации либо специалистом муниципальной методической службы, регионального института развития образования и проч.

На каждом этапе создания ПОС выполняется ряд необходимых совместных действий (работ) управленческой команды и тьютора (таблица 17).

Таблица 22

Планирование мероприятий по созданию и обеспечению деятельности ПОС в общеобразовательной организации¹¹⁴

Шаги алгоритма	Виды работ	Функция управленческой команды	Функция тьютора
Шаг 1. Анализ	Анализ результатов промежуточной и итоговой аттестации и выделение учебных трудностей учащихся школы	Подготовка материалов внутришкольного контроля и проведение рабочих встреч управленческой команды и учителей	Навигация по различным источникам информации для анализа (аналитические справки регионального, муниципального уровня)
	Диагностика профессиональной компетентности педагогов	Организация прохождения педагогическим коллективом диагностики профессиональной компетентности	Навигация по имеющимся диагностическим ресурсам, при необходимости – консультирование по их использованию
Шаг 2. Выбор педагогической стратегии	Изучение и анализ различных педагогических стратегий с точки зрения устранения выявленных учебных трудностей учащихся школы	Изучение стратегического подхода к улучшению качества преподавания. Знакомство с опытом других школ по реализации педагогических стратегий	Подготовка и проведение воркшопа «Выбор педагогической стратегии улучшения качества преподавания»
	Анализ опыта педагогов в применении педагогических технологий как возможного ресурса выбранной стратегии	Организация диагностики опыта педагогов в применении педагогических технологий	Навигация по инструментам диагностики опыта педагогов в применении педагогических технологий
	Формирование «педагогического ядра» школы	Выделение в коллективе инициативных носителей положительного опыта в применении педагогических технологий и интеграция их в управленческую команду	
	Разработка проекта внедрения в ОП и реализации выбранной стратегии	Организация разработки проекта внедрения и реализации педагогической стратегии	

¹¹⁴ Тихомирова О. В. Организация тьюторского сопровождения профессионального развития педагогов школ с низкими образовательными результатами и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях : методические рекомендации / О. В. Тихомирова; под общ. ред. А. В. Золотаревой. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2020. — 178 с. — (Развитие кадрового потенциала или Эффективная школа).

	Налаживание партнерства со школами, имеющими опыт в реализации аналогичных стратегий	Заключение договоров со школами-партнерами (о сотрудничестве, сетевом взаимодействии и проч.)	Навигация по образовательному пространству школ, реализующих педагогические стратегии
Шаг 3. Формирование и планирование ПОС	Выбор классов, нуждающихся в первоочередной поддержке, и анализ учебных трудностей класса (работа с проблемой)	Анализ успеваемости классов. Организация собеседований «педагогического ядра» с учителями выделенных классов	Подготовка и проведение тьюториала «Создание ПОС»
	Анализ педагогами своих профессиональных дефицитов относительно выбранной стратегии	Организационная поддержка тьюториала «Создание ПОС»	
	Объединение и согласование ПОС	Организационная поддержка тьюториала «Создание ПОС»	
	Составление ИППР педагогов	Разработка системы стимулирования педагогов, разрабатывающих и реализующих свои ИППР	Совместное с тьюторантами проектирование индивидуальных задач профессионального развития и навигация по ресурсам, необходимым для их решения, при необходимости – оказание помощи в составлении ИППР
	Совместное проектирование содержания деятельности ПОС	Обеспечение условий деятельности ПОС: утверждение планов горизонтального обучения в ПОС, графика встреч ПОС, составление расписания уроков, позволяющего встречаться ПОС	Навигация по образовательным ресурсам ДПО (регионального, муниципального уровня) для составления плана горизонтального обучения в ПОС
Шаг 4. Обучение технологиям общей педагогической стратегии	Составление плана методической работы на основе планов ПОС и ИППР	Анализ планов ПОС и ИППР, разработка и подготовка к утверждению плана методической работы и плана ВФО (может быть единый план)	Подготовка и проведение воркшопа «Планирование ВФО и методической работы»
	Организация мероприятий ВФО	Организация в школе методических мероприятий, поддерживающих горизонтальное обучение в ПОС и реализацию ИППР, согласно утвержденному плану методической работы и ВФО	Навигация по образовательным ресурсам, которые могут быть использованы в проведении мероприятий (записи вебинаров, публикации и проч.)

	Организация взаимодействия со школами-партнерами	Включение в план методической работы и ВФО плана взаимодействия со школами-партнерами (учебные прогулки, совместные мероприятия). При необходимости составление и утверждение графика выхода педагогов в школы-партнеры	
	Организация ППК	Включение в план методической работы и ВФО обучения коллектива на курсах повышения квалификации и обеспечение организационных условий (издание при необходимости локальных актов, утверждение графика замен и проч.)	Навигация по ППК
Шаг 5. Практическое применение стратегии: реализация подхода LS	Совместное проектирование учебных занятий	Обеспечение времени для встреч ПОС (например, методический день)	Проведение тьюториала «Технологии исследования урока»
	Взаимопосещение и наблюдение уроков	Обеспечение возможности для взаимопосещения уроков (расписание уроков) и видеосъемки уроков	Мониторинг Дневников ПОС
	Обсуждение уроков, достижений, трудностей, самооценивание и взаимооценивание проектов и результатов уроков, принятие совместных решений	Изучение инструментов экспертизы результатов работы ПОС, составление на их основе плана мониторинга процесса улучшения качества преподавания	Сопровождение ПОС в организации Lesson Study (совместное составление проектов, участие в наблюдении, обсуждении). Проведение воркшопа «Экспертиза результатов работы ПОС»
Шаг 6. Презентация достижений ПОС и оценка эффективности	Открытие ПОС: учебные прогулки на уроки для учителей из других ПОС	Организация учебных прогулок между ПОС школы (график должен быть включен в план методической работы)	По запросу ПОС – совместная подготовка учебных прогулок
	Представление результатов на методических мероприятиях	Обеспечение соответствия тем методических мероприятий школы презентации деятельности ПОС. Стимулирование и поощрение презентации деятельности школьных ПОС на мероприятиях муниципального и регионального уровня	Навигация по мероприятиям муниципального и регионального уровня, на которых могут быть представлены достижения ПОС

	Экспертиза результатов работы ПОС	Подготовка и проведение педагогического совета по экспертизе результатов ПОС с принятием решений об эффективности реализации выбранной стратегии	Участие в подготовке и проведении педагогического совета (при необходимости)
	Тиражирование позитивного опыта ПОС	Поощрение обобщения опыта школьных ПОС и представления его на мероприятиях муниципального и регионального уровня	Содействие тиражированию опыта, распространение получивших положительную экспертную оценку практик ПОС через каналы муниципальной и региональной методической службы

В данном параграфе приведем рекомендуемые планы встреч, которых можно придерживаться при организации горизонтального обучения

***Рекомендуемый план
воркшоп «Выбор педагогической стратегии улучшения
качества преподавания»***

Заочный этап воркшоп (или офф-лайн)

1. Подготовка материалов для воркшоп.
2. Анализ данных образовательной результативности и выявление системных учебно-познавательных трудностей обучающихся.
3. Рассылка материалов участникам воркшоп.

Очный этап воркшоп (или он-лайн)

I. Постановка задачи:

Учебно-профессиональная задача: понять причины и возможные последствия типичных трудностей, возникающих у учеников; выбрать для изучения педагогическую стратегию.

II. Проблематизация:

Зачем школе педагогическая стратегия?

Поиск смыслов: убеждение фактами.

Обращение к результатам анализа и обсуждение темы «Трудности учеников: кто виноват и что делать?»

Фиксация

Трудности учеников	Причины трудностей	Возможные последствия нерешенных трудностей

III. Осознание:

- Что мы делали для устранения этих трудностей?
- Какие технологии применяли?
- Что еще можно сделать?

IV. Понимание:

Знакомство с понятием, ресурсами, опытом реализации педагогических стратегий.

V. Выбор.

Обсуждение вопроса «Какие стратегии могли бы сработать на устранение трудностей?»

Фиксация

Педагогическая стратегия	Почему выбираем (на какие трудности учеников «сработает» стратегия?)

Осознание

- Сможем ли мы реализовать эти стратегии?
- Насколько мы готовы к этому?
- Каковы наши ресурсы?
- Какие педагогические технологии и как используются учителями школы?

Понимание и согласованное решение

Вывод о ресурсах вашего педагогического коллектива, необходимых для применения технологий. Выбор одной из стратегий, принятие решения о разработке проекта внедрения и реализации педагогической стратегии улучшения качества преподавания.

Рекомендуемый план

встречи «Индивидуальный план профессионального развития педагога»

На основе результатов диагностики профессиональной компетентности педагоги составляют свои индивидуальные планы профессионального развития. Для этого:

1) анализируют выделенные «точки роста» и ранжируют их по степени значимости для тьюторанта в актуальный период профессионального развития;

2) выбирают по две-три позиции в «дефицитах» и «перспективах» (это основа задач индивидуального плана);

3) формулируют задачи профессионального развития (например, для «точки роста» – «Умею видеть в педагогической ситуации проблему и оформлять ее в виде педагогических задач, предвидеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач»; можно сформулировать задачу профессионального развития – «Овладеть умением оформлять педагогическую проблему в виде педагогических задач, прогнозировать результаты»);

4) определяют, как будет решаться данная задача – самостоятельно или с чьей-то помощью;

5) подбирают на ресурсах (федеральных, региональных, муниципальных) подходящие для тьюторанта мероприятия;

6) составляют индивидуальный план профессионального развития.

Пример индивидуального плана и индивидуального образовательного маршрута приведен в таблице 18 и 19.

Индивидуальный план профессионального развития педагога

Задачи развития	Мероприятия по развитию профессиональной компетентности		Результат / продукт	Сроки
	самостоятельные	с помощью		
<i>Для восполнения дефицитов в профессиональной компетентности</i>				
Освоить способы интеграции различных предметных областей	Познакомиться с различными подходами, позволяющими интегрировать предметное содержание: проекты, метапредметный подход, со-бытийный подход	1)тьютора: разработать совместно с коллегами цикл образовательных мероприятий и провести их с фиксированным наблюдением;2) внешних ресурсов ДПО: пройти КПК по реализации деятельностного подхода в образовании (организации проектной, исследовательской деятельности)	Владение способами интеграции, выработка для себя алгоритма. Тематическое планирование на основе интеграции, реализованный педагогический проект, детские проекты	Март – декабрь
Овладеть вербальными и невербальными средствами общения	Познакомиться со способами взаимодействия, когда вербальные и невербальные средства могут усиливать или ослаблять действие друг друга: найти литературу, составить картотеку, обсудить с коллегами; составить с детьми правила невербального поведения «Как разговаривать без слов»	1) тьютора: подготовить деловую игру для педагогов «Язык невербального общения»; посмотреть на себя со стороны в общении с детьми; 2) психолога: пройти тренинг коммуникативной компетентности	Понимание своего (и другого человека) невербального поведения и использование его средств в работе с детьми (сценарий деловой игры, электронная папка материалов об индивидуальном невербальном поведении и невербальном поведении группы лиц, правила «Как разговаривать без слов», видео с примерами, карта наблюдений и самооценивания)	Апрель
<i>Для реализации перспектив</i>				
Узнать общие тенденции и приоритеты	Прочитать в Интернете, обсудить с коллегами, составить		Понимание того, как приоритеты образования вли-	Май

развития образования	таблицу «Приоритет образования → что меняется в моей работе?»; сделать сообщение на педагогическом совете «Актуальные тенденции современного образования и их влияние на организацию образовательной деятельности»		яют на мою работу с детьми (таблица «Приоритеты образования и моя работа», тезисы сообщения, презентация)	
Узнать психологические основы работы с взрослыми	Найти литературу по периоду взрослости и работе со взрослой аудиторией, составить правила и план работы с родителями; подготовить и провести родительское собрание на основе полученных знаний; сделать сообщение на МО из опыта работы	1) психолога: пройти тренинг коммуникативной компетентности в работе с взрослыми; 2) тьютора или коллег: проанализировать родительское собрание	Понимание особенностей работы с родителями на основе знаний периода взрослости (правила, план, сценарий родительского собрания, тезисы сообщения на МО)	Июнь, сентябрь
Узнать и освоить методы управления коллективом: методы убеждения, аргументации своей позиции, предотвращения конфликтов	Познакомиться с правилами ведения дискуссии, обсудить с коллегами; наблюдать деятельность других педагогов и тьютора, фиксировать способы предотвращения конфликтов и т. п.; участвовать в профессиональных дискуссиях	тьютора: моделирование в работе с детьми ситуаций спора и способов выхода из них; проведение дискуссии на районном семинаре «Конфликт: разрушение или созидание?»	Дети используют убеждение, аргументацию своей позиции, знают способы предотвращения конфликтов (разработки педагогических ситуаций, копилка методов, сценарий профессиональной дискуссии на семинаре)	Октябрь-декабрь

Таблица 24

Индивидуальный образовательный маршрут

Точка маршрута	Мероприятие	Количество часов	Сроки
1. ИРО	КПК по реализации деятельностного подхода в образовании	36 ч.	Март
2.ГЦРО	Тренинг коммуникативной компетентности	8 ч.	Апрель
3.Школа	Подготовка сообщения на педагогическом совете «Актуальные тенденции современного образования и их влияние на организацию образовательной дея-	4 ч.	Май

	тельности»		
4. ГЦРО	Тренинг коммуникативной компетентности в работе со взрослыми	8ч.	Июнь
5. Районное МО	Подготовка сообщения на МО из опыта работы	4 ч.	Сентябрь
6. Школа	Учебные прогулки	4 ч.	Октябрь
6. ГЦРО	Подготовка и проведение дискуссии на семинаре «Конфликт: разрушение или созидание?»	4 ч.	Декабрь
	ИТОГО	68 ч.	

Рекомендуемый план встречи «Планирование ПОС»

Подготовка материалов

Управленческой командой прорабатывается план мероприятий по планированию горизонтального обучения в ПОС (таблица 25)

Таблица 25

Планирование мероприятий по организации горизонтального обучения в образовательной организации

Шаги алгоритма	Виды работ	Планируемые мероприятия (как организовать работу)
Шаг 1. Анализ	Анализ результатов промежуточной и итоговой аттестации и выделение учебных трудностей учащихся школы	
	Диагностика профессиональной компетентности педагогов	
Шаг 2. Выбор педагогической стратегии	Изучение и анализ различных педагогических стратегий с точки зрения устранения выявленных учебных трудностей учащихся школы	
	Анализ опыта педагогов (в применении педагогических технологий) как возможного ресурса выбранной стратегии	
	Формирование «педагогического ядра» школы	
	Разработка проекта внедрения в ОП выбранной стратегии	
	Налаживание партнерства со школами, имеющими опыт в реализации аналогичных стратегий	
Шаг 3. Формирование и планирование ПОС	Выбор классов, нуждающихся в первоочередной поддержке, и анализ учебных трудностей класса (работа с проблемой)	
	Анализ педагогами своих профессиональных дефицитов относительно выбранной стратегии	
	Объединение и командообразование, выбор тьютора ПОС	
	Составление ИППР педагогов	
	Совместное проектирование содержания деятельности ПОС	
Шаг 4. Обучение техноло-	Составление плана методической работы на основе планов ПОС И ИППР	

гиям общей педагогической стратегии	Организация ВФС	
	Организация взаимодействия со школами-партнерами	
	Организация ППК	
Шаг 5. Практическое применение стратегии: реализация подхода LS	Совместное проектирование учебных занятий	
	Взаимопосещение и наблюдение уроков	
	Обсуждение уроков, достижений, трудностей, самооценивание и взаимооценивание проектов и результатов уроков, принятие совместных решений	
Шаг 6. Презентация достижений ПОС и оценка эффективности	Открытие ПОС: учебные прогулки на уроки для учителей из других ПОС	
	Представление результатов на методических мероприятиях	
	Экспертиза результатов работы ПОС	
	Тиражирование позитивного опыта ПОС	

Учебно-профессиональная задача участников встречи: понять свои профессиональные потребности и дефициты и объединиться в профессиональные обучающиеся сообщества для улучшения качества преподавания.

Вхождение в деятельность

Формирование потребности в изменениях: изучение и обсуждение результатов анализа в подготовленных материалах, проблематизация «Учебные трудности – это трудности учеников?», обсуждение «Что или кто должен меняться?»

Формирование образа желаемого результата: фиксация мнений с последующим обсуждением «Каковы внешние требования? Какой результат реален для нас? Какой результат нас устроит?» (стикеры, кластеризация...), принятие согласованного решения по результату изменений.

Мотивация: изучение индивидуальных данных диагностики ПК, фиксация «В чем лично для меня ценность этого результата?»

Активизация (размораживание)

Предложение способов достижения результата, среди которых – объединение усилий в работе с трудными классами.

Организация изучения

Что такое ПОС? Инпут, работа с понятийным полем, визуализация понятия, анализ, в чем принципиальное отличие ПОС от других объединений. Резюме.

Организация групповой и индивидуальной работы

1. Выбор классов с максимальными рисками академической неуспешности, группировка учителей по 5 – 6 человек по классам.

2. Работа в группах по планированию деятельности ПОС.

Организация обратной связи и рефлексии

Представление результатов работы групп.

Ответы на вопрос: зачем нам ПОС? Резюме (стикеры).

Рефлексия: что я сегодня приобрел, что буду делать дальше? Выход на составление индивидуального плана профессионального развития.

***Рекомендуемый план воркшоп «Планирование
внутрифирменного обучения и методической работы»***

Заочный этап воркшоп (или офф-лайн)

Подготовка материалов для воркшоп

– Анализ планов методической работы школы за предыдущий трехлетний период.

– Анализ общих тенденций в профессиональном развитии педагогов школы (таблица), индивидуальных планов профессионального развития, планов ПОС.

Рассылка материалов участникам воркшоп

Очный этап воркшоп (или он-лайн)

Постановка задачи:

Учебно-профессиональная задача – понять основные приоритеты ВФО и разработать план методической работы.

Проблематизация:

Как обеспечить условия для деятельности ПОС?

Поиск смыслов: убеждение фактами

Обращение к результатам анализа планов методической работы и обсуждение, насколько МР школы соответствовала профессиональным потребностям педагогов.

Фиксация

Выявленные тенденции в профессиональном развитии	Темы методической работы	Выявленное соответствие
---	-----------------------------	-------------------------

Осознание

Что мы делали для удовлетворения профессиональных потребностей?

Какие действия были удачными?

Что еще можно сделать?

Понимание

Знакомство с понятием горизонтального обучения.

Разработка

Обсуждение темы «Какие мероприятия необходимы для обеспечения горизонтального обучения в ПОС?»

Фиксация

Направления	Мероприятия	Сроки	Отв.
Методическая работа школы на основе планов ПОС И ИППР – семинары, педсоветы, мастерские ... – работа ПОС			
Организация взаимодействия со школами-партнерами (уч. прогулки)			
ППК, мастер-классы, тренинги... (ММС, регион)			

Осознание

Сможем ли мы реализовать эти планы? Насколько мы готовы к этому?

Каковы наши ресурсы? Какая помощь нужна от ММС, ИРО?

Понимание и согласованное решение по обеспечению в школе горизонтального обучения педагогов.

Рекомендуемый план встречи «Педагогические технологии: взаимообмен»

Подготовка материалов

Учебные материалы: информационные материалы по осваиваемым технологиям, видео уроков по осваиваемой технологии(-ям). Материалы готовятся участниками ПОС по итогам их внешних активностей по приобретению знаний согласно плану горизонтального обучения.

Вхождение в деятельность

Формирование потребности в изменениях: обсуждение вопросов: что мы знаем про учебную деятельность детей, почему деятельностный подход является основополагающим в достижении результатов образования? Что мы должны знать о технологиях деятельностного типа? Зачем педагогу знать теоретические (психологические, философские, методологические) основы педагогических технологий?

Формирование образа желаемого результата: что будет результатом сегодняшней встречи, какой продукт мы сделаем, чтобы он был дальше нам полезен при освоении выбранных технологий?

Мотивация: в чем лично для меня ценность этого результата? Фиксация в ИП, Дневнике ПОС.

Активизация (размораживание)

Проживание понятия *деятельность* на основе личного опыта. Приведение примеров из жизни, демонстрирующих, как поэтапно разворачивается деятельность от потребности до анализа полученного результата.

Организация изучения

Предложение участникам обзора технологий, которые позволят достигнуть нужного результата. Обзор может быть в виде доклада, демонстрации видео урока и комментариев к нему и проч. Проблематизация: как шаги алгоритма предлагаемых технологий соотносятся с привычными этапами урока?

Знакомство с различными информационными материалами, подготовленными для изучения. Выбор материалов и технологий для проработки.

Организация групповой и индивидуальной работы

Анализ материалов, выделение в них ключевых характеристик технологий, алгоритмов реализации на уроке (занятии).

Визуализация результатов групповой работы: создание ментальных карт, направленных расшифровок, схем, презентаций и проч. (например, ментальная карта формирующего оценивания на рис.1)



Рис. 1 Ментальная карта «Формирующее оценивание»

Организация обратной связи и рефлексии

Представление (презентация) результатов групповой работы и взаимо-оценивание.

Рефлексивная практика «Дерево познания»:

- «Корни»: во что я сегодня проник, углубился?
- «Плоды»: мое личное достижение.
- «Крона»: наши общие достижения.
- «Ствол»: благодаря каким каналам случились достижения? (рис.2)

Рекомендуемый план встречи «Технологии исследования урока»

Подготовка материалов

Учебные материалы: протоколы LS, алгоритм проектирования урока в выбранной стратегии, технологические карты уроков, подготовленные ПОС для вычисления дидактической ценности урока.

Вхождение в деятельность

Формирование потребности в изменениях: обсуждение тезиса «Основное изменение – это изменение в преподавании; если нет изменений в уроке, изменений в школе так и не произойдет», просмотр и обсуждение вдохновляющих видео с интересными людьми.

Формирование образа желаемого результата: просмотры видео с фрагментом урока, обсуждение, каким должен быть урок, как нам узнать, что это именно тот урок. Резюме по совместному результату.

Мотивация: в чем лично для меня ценность этого результата? Фиксация в ИП, Дневнике ПОС.

Активизация (размораживание)

Предложение технологий исследования урока, которые позволят безболезненно и бесконтрольно (внешний контроль) достичь нужного результата.

Организация изучения

Знакомство с технологией LessonStudy.

Организация групповой и индивидуальной работы

Анализ протоколов LS и представление результатов групповой работы. Резюме: почему у разработчиков представленного урока не получилось достичь всех образовательных результатов?

Проблематизация: как понять еще на стадии проектирования урока его недочеты?

Знакомство с технологией таксономии учебных задач через пробный анализ своих уроков.

Организация обратной связи и рефлексии

Что мы сегодня приобрели, что необходимо делать дальше? Выход на Дневник ПОС.

Рекомендуемый план встречи «Проектирование урока (занятия)»

Подготовка материалов

Учебные материалы: этапы урока согласно выбранной технологии, перечень способов, приемов, техник организации (фасилитации) учебной деятельности на каждом этапе урока (занятия), алгоритм проектирования урока (занятия), рекомендации по формулированию образовательных результатов, цели, методов организации (фасилитации) учебной деятельности, учебных задач, критерии оценивания урока (занятия) в данной технологии, рабочие программы по предметам, учебные материалы для детей по теме урока.

Вхождение в деятельность

Формирование потребности в изменениях: обсуждение, что мы хотим улучшить в уроке (занятии), почему именно это нуждается в изменениях, поче-

му это важно с точки зрения результатов детей и точки зрения компетентности педагогов?

Формирование образа желаемого результата: что будет результатом сегодняшней встречи, какой продукт мы сделаем?

Мотивация: в чем заключается значимость проектирования данного урока для каждого участника ПОС?

Активизация (размораживание)

Свободный обмен идеями, замыслом урока (занятия). Ранжирование идей, выбор наиболее продуктивной (потенциальной) идеи.

Организация изучения

Знакомство с алгоритмом проектирования урока. Проблематизация: как обеспечить улучшение образовательных результатов, реализуя выбранную идею?

Знакомство с различными информационно-методическими материалами, подготовленными для изучения.

Организация групповой и индивидуальной работы

Поэтапное проектирование урока с остановкой на самоконтроль по выбранным критериям оценивания (пример карт оценивания приведен в приложении 1).

1. Выбрать (окончательно договориться) класс, предмет, тему.
2. Сформулировать образовательные результаты: предметные, метапредметные, личностные, определить их категорию.
3. Сформулировать образовательную цель урока.
4. Сконструировать ключевую учебную задачу (задание).
5. Сформулировать вспомогательные учебные задачи (задания). Проверить соответствие категорий учебных задач категориям планируемых образовательных результатов. Скорректировать, если необходимо, учебные задачи. Оформить содержание деятельности по этапам урока.

6. Подобрать (изготовить) дидактические средства. Оформить лист групповой работы¹¹⁵.

Организация обратной связи и рефлексии

– Проверка дидактической ценности урока на основе таксономии учебных задач Д. Толлингеровой. Внесение корректив в технологическую карту урока.

– Распределение ролей в проведении и наблюдении урока, изготовление протоколов lesson Study.

¹¹⁵ Тихомирова О. В., Бородкина Н. В. Учимся проектировать урок на основе технологии таксономии учебных задач: учеб. пособие / О. В. Тихомирова, Н. В. Бородкина — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2021. — 80 с. — (Эффективная школа).

Рекомендуемый план воркшопа «Экспертиза результатов работы ПОС»

Заочный этап воркшопа (или офф-лайн)

Подготовка материалов для воркшопа

Документация ПОС: «Дневник ПОС», включая план ПОС, график встреч; по графику: разработки уроков, протоколы LS + карты оценивания степени достижения результатов, протоколы обсчета дидактической ценности урока.

Материалы для обработки: карта оценивания степени достижения результатов + сводная электронная таблица, карты оценивания урока + сводная электронная таблица.

Рассылка материалов участникам воркшопа

Очный этап воркшопа (или онлайн)

Постановка задачи

Учебно-профессиональная задача—научиться анализировать данные наблюдений с помощью заданных инструментов и разработать план мониторинга деятельности ПОС.

Проблематизация

Как оценить эффективность деятельности ПОС?

Поиск смыслов: убеждение фактами

Анализ существующей системы ВШК: что контролируется с точки зрения качества преподавания (методика? технология? результативность?), что должно контролироваться?

Фиксация

Направления контроля, результаты, вывод об эффективности.

Осознание

Обсуждение и резюме – фокус контроля должен быть не на методике, а на образовательных результатах, методика (технология) является способом их достижения. Оценивание должно быть формирующим (см.: Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях (2019 г.)¹¹⁶).

Понимание

Знакомство с инструментами оценивания деятельности ПОС: оценка степени достижения образовательных результатов (LS), дидактическая ценность урока (таксономия УЗ), повышение профессиональной компетентности учителей.

Разработка

Обсуждение вопроса «Какие мероприятия необходимы для мониторинга деятельности ПОС?».

Фиксация

Направления	Мероприятия	Сроки	Отв.
Анализ протоколов LS			
Анализ дидактической ценности проектов уроков			
Наблюдение урока (методика реализации деятельностного подхода)			

¹¹⁶ <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Методология/Методология.pdf>

Осознание

- Сможем ли мы реализовать эти планы? Насколько мы готовы к этому?
- Каковы наши ресурсы? Какая помощь нужна?

Понимание и согласованное решение по организации в школе мониторинга деятельности ПОС и оценке результативности горизонтального обучения.

Задания

Задание 1. Реализуйте мероприятия плана ПОС, связанные с актуализацией профессиональных знаний. Организуйте встречи по обмену приобретенными знаниями. Создайте ментальную карту и/или направленную расшифровку освоенных понятий, явлений, теоретических основ. Зафиксируйте результаты встреч в Дневнике ПОС. Для фиксации можно использовать следующую форму, которую вы будете постепенно заполнять от встречи к встрече.

Достижения горизонтального обучения нашего ПОС

Тема	Что мы узнали, поняли, осознали...	Где и как мы будем использовать (или не будем)	Носитель добытого знания, умения, опыта (кто принёс в ПОС)	Источник добытого знания, умения, опыта (куда можно обратиться снова)

Задание 2. Спроектируйте в своем ПОС урок (занятие). Заполните технологическую карту.

Технологическая карта урока №1

Программная тема урока

Тема учебной деятельности

Предмет

Класс

Авторы-разработчики

Образовательные результаты

Предметные

Метапредметные

Личностные

Цель

Содержание учебной деятельности

Этап деятельности	Методы (способы) организации деятельности	Учебные задачи	Дидактика
Формирование потребности			
Формирование образа желаемого результата			
Мотивация			
Целеполагание			
Планирование			
Выполнение действий			
Анализ результата			

Задание 3. Оцените дидактическую ценность урока, заполните лист оценивания

Лист оценивания дидактической ценности урока №1

Шаг 1. Таксономия задач и вычисление индекса варибельности

1. Выпишите в таблицу «Таксономия задач» все учебные задачи, которые вы запланировали для учеников на уроке, пронумеруйте их (левый столбец).
2. Проведите кодирование учебных задач урока согласно кодам учебных задач (приложение 2).
3. Посчитайте, сколько в наборе встречается кодов учебных задач.
4. Вычислите индекс варибельности (ИВ=число разного типа (кодов) задач / общее число задач в наборе).

Таксономия задач

№ задачи	Наименование задачи	Код задачи (согласно листу таксации)

Вычисление индекса варибельности: ИВ =

Шаг 2. Определение операционной ценности задач

1. Определяем, к какой категории задач относятся задачи в наборе, отмечаем (+) в соответствующих ячейках таблицы 2
2. Операционная ценность набора определяется превалированием одной – двух категорий задач.
3. Категории должны быть «соседями» относительно основной категории.
4. Наличие операционной ценности задач говорит о целенаправленности урока.

Операционная ценность задач

Категория задач	Порядковый номер задачи										Число повторений
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1.0											
2.0											
3.0											
4.0											
5.0											

Шаг 3. Определение дидактической ценности урока

1. Проведите таксономию образовательных результатов урока: выпишите образовательные результаты, присвойте каждому результату код согласно таксономии результатов (**Лорин Андресон**).

2. Впишите номер, а затем код задачи, с помощью которой достигался результат.

3. Выявите совпадения кодов согласно приведенному ниже ключу.

Образовательные результаты	Категория задачи
a	1
b	2
d	3
e	3.6
c	4
f	5

Таксономия результатов

Образовательные результаты	Код результата	Номер/код задачи	Наличие совпадений
Предметные			
Метапредметные			
Личностные			
Доля совпадений (отношение количества совпадений к общему количеству зафиксированных результатов)			

Шаг 4.

Сделайте вывод о дидактической ценности урока

- ИВ (высокий, средний, низкий)
- Наличие операционной ценности (ОЦ) урока
- Дидактическая ценность(ДЦ): направленность УЗ на достижение результатов

Занесите результаты оценивания в таблицу

Что надо сделать для улучшения урока

Параметр анализа урока	Что надо сделать для улучшения урока
ИВ	
ОЦ	
ДЦ	

Задание 4.Подготовьтесь к наблюдению спроектированного урока (занятия). Для этого выберите в классе трех фокусных учеников, распределитесь, кто какого ученика будет наблюдать, и составьте схему наблюдений. Проведите наблюдение.

Схема наблюдения учебной деятельности «сильного» ученика

Этапы урока (деятельности)	Учебные задачи	Исследуемый «сильный» ученик	
		Ожидаемое состояние	Наблюдаемое состояние
Возникновение потребности	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Образ желаемого результата	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Мотив	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Целеполагание	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Планирование	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Выполнение действий	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Анализ полученного результата	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	

Схема наблюдения учебной деятельности «среднего» ученика

Этапы урока (деятельности)	Учебные задачи	Исследуемый «средний» ученик	
		Ожидаемое состояние	Наблюдаемое состояние
Возникновение потребности	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Образ желаемого результата	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Мотив	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Целеполагание	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Планирование	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Выполнение действий	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Анализ полученного результата	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	

Схема наблюдения учебной деятельности «слабого» ученика

Этапы урока (деятельности)	Учебные задачи	Исследуемый «слабый» ученик	
		Ожидаемое состояние	Наблюдаемое состояние
Возникновение потребности	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Образ желаемого результата	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Мотив	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Целеполагание	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Планирование	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Выполнение действий	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	
Анализ полученного результата	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	ВПИСЫВАЕМ ДО УРОКА	

Зафиксируйте роли членов ПОС для этого урока (занятия) в Дневнике ПОС

Функция	ФИО	Задача
Наблюдатель «сильного» ученика		Зафиксировать достижение результатов в протоколе
Наблюдатель «среднего» ученика		Зафиксировать достижение результатов в протоколе
Наблюдатель «слабого» ученика		Зафиксировать достижение результатов в протоколе
Учитель		Проводит урок согласно разработанному проекту
Оператор		Ведет видеосъемку урока, фокусируя внимание на исследуемых учениках

Задание 5. Проанализируете урок по следующему алгоритму.

1. Сделайте **сводный протокол наблюдений**.

2. Выделите в Вашем протоколе результаты, которые были достигнуты ниже ожидаемых (красным цветом), и результаты, которые были достигнуты выше ожидаемых (зеленым цветом).

3. Выпишите их в таблицу **«Результаты анализа протокола Lesson Study»**.

4. Проанализируйте и сформулируйте общие тенденции в разделе **«Анализ результатов, полученных при использовании техник»**.

5. Оцените степень достижения образовательных результатов по балльной шкале. Заполните таблицу «Оценка степени достижения образовательных результатов».

6. Заполните страницу Дневника ПОС.

Сводный протокол наблюдений Lesson Study урока № 1

Дата _____ Класс _____ Предмет _____

Тема урока _____

Проблема: _____

Возможное решение проблемы:

Этапы урока (деятельности)	Учебные задачи	Исследуемый «сильный» ученик		Исследуемый «средний» ученик		Исследуемый «слабый» ученик	
		Ожидаемое состояние	Наличное состояние	Ожидаемое состояние	Наличное состояние	Ожидаемое состояние	Наличное состояние
Формирование потребности							
Формирование образа желаемого результата							
Формирование мотивации							
Целеполагание							
Планирование							
Выполнение действий							
Анализ результата							

Результаты анализа протокола Lesson Study

Достигнуты результаты	Исследуемый «сильный» ученик	Исследуемый «средний» ученик	Исследуемый «слабый» ученик
Ниже ожидаемых			
Выше ожидаемых			

Анализ результатов, полученных при использовании техник _____

Выявленная тенденция	Рекомендуемые действия по улучшению применения использованной техники
В отношении слабого ученика	
В отношении среднего	
В отношении сильного	

**Оценка степени достижения образовательных результатов
по балльной шкале (0 – 3)**

Этапы урока (деятельности)	Учебные задачи	Степень достижения результата ¹¹⁷			Среднее балль- ное зна- чение по учебной задаче
		Иссле- дуемый «силь- ный» ученик	Иссле- дуемый «сред- ний» ученик	Иссле- дуемый «сла- бый» ученик	
Возникновение потребности					
Образ желаемого результата					
Мотив					
Целеполагание					
Планирование					
Выполнение действий					
Анализ полученного результата					
Среднее балльное значение по ученику					

Задание 6. Подготовьтесь к презентации и оценке достижений вашего ПОС на педагогическом совете школы. Для этого заполните сводную таблицу самооценивания (приложение 3): достижения образовательных результатов (итоги LS по каждому уроку), оценивание дидактической ценности уроков (занятий), методической грамотности уроков. Это позволит вам сделать диаграммы, графики. Составьте презентацию, в которой отразите:

- 1) динамику степени достижения образовательных результатов по разным категориям детей (LS);
- 2) динамику дидактической ценности уроков ПОС;
- 3) динамику методической грамотности уроков ПОС;
- 4) динамику профессиональной компетентности участников ПОС;
- 5) достижения ПОС в горизонтальном обучении;
- 6) чем ПОС готово делиться и что рекомендовать для улучшения качества преподавания;
- 7) перспективы работы вашего ПОС.

Это общие направления вашей презентации, все остальное – ваше творчество!

¹¹⁷ 0 – результат не достигнут; 1 – результат достигнут частично; 2 – результат достигнут в значительной степени; 3 – результат достигнут полностью или превзошел ожидания.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Генерирование возможностей: от человеческого капитала – к человеческому потенциалу / А. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева. — Текст: электронный // Образовательная политика. — 2019. — № 4 (80). — С. 6-17. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43085555> (дата обращения: 11.01.2021).
2. Атватер, И. Я вас слушаю.../ И. Атватер. — Москва: «Экономика», 1988. — 111 с. — Текст: непосредственный.
3. Атватер, И. Я вас слушаю.../ И. Атватер. — Москва: «Экономика», 1988. — 111 с. — Текст: непосредственный.
4. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры (сборник) / Э. Л. Берн. — Москва: Эксмо. — 2000. — 387 с.— Текст: непосредственный/
5. Бородкина, Н. В., Золотарева, А. В., Пикина, А. Л., Тихомирова, О. В. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога: учебно-метод. пособие / Н. В. Бородкина, А. В. Золотарева, А. Л. Пикина, О. В. Тихомирова.— Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. —326 с. — (Развитие кадрового потенциала).— Текст: непосредственный.
6. Бородкина, Н. В., Тихомирова, О. В. Учимся формирующему оцениванию: рабочая тетрадь для педагогов / Н. В. Бородкина, О. В. Тихомирова; под общ. ред. А. В. Золотаревой. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017,— 60 с. — ФГОС. — Текст: непосредственный.
7. Бородкина, Н. В., Тихомирова, О. В. Современный ребёнок в современной образовательной среде / Н. В. Бородкина, О. В. Тихомирова. — Текст: непосредственный // Начальное образование. — Москва: ИНФРА-М. — V. 3. I. 2. — С. 9-16.
8. Бородкина, Н. В., Сысуева, Л. Ю. Обучение младших школьников смысловому чтению / Н. В. Бородкина, Л. Ю. Сысуева. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. — Текст: непосредственный.
9. Бородкина, Н. В., Тихомирова, О. В. Формирующее оценивание в школе: учебное пособие / Н. В. Бородкина, О. В. Тихомирова — 2-е издание, стереотипное. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. — С.55. — Текст: непосредственный.
10. Буссе, А., Боссе, Д. К развитию профессиональных обучающихся сообществ в школах, работающих в сложных социальных контекстах: подготовка совместного российско-германского научного исследования/ А. Буссе, Д. Боссе. — Текст: непосредственный // Образовательная панорама. Научно-методический журнал. — 2017. — № 1(7) — С. 48-57.
11. Васягина, Н. Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы / Н. Н. Васягина. — Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 2. — С. 9-12.
12. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. / А. А. Вербицкий. — Москва: Исследовательский центр

проблем качества подготовки специалистов, 1999. — 75 с.— Текст: непосредственный.

13. Вершинина, Н. А. Роль профессиональных сообществ в становлении коммуникативной компетентности молодых педагогов ДОУ / Н. А. Вершинина. // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», 2014.— URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/rol-professionalnyh-soobschestv-v-stanovlenii-kommunikativnoy-kompetentsii-molodyh-pedagogov-dou>— Текст: электронный.

14. Выборнов, В. Ю., Зуева, М. Л. Модернизация системы профессионального образования на основе развития инновационной сети подготовки кадров в сфере информационно коммуникационных технологий / В. Ю. Выборнов, М. Л. Зуева.— Текст: непосредственный // Образовательная панорама. — 2019. — № 1 (11). — С. 7-12.

15. Гальперин, П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов / П. Я. Гальперин. —Москва: Книжный дом «Университет», 1999. — 332 с. — Текст: непосредственный.

16. Гордеева, Т. О., Сычёв, О. А., Осин, Е. Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие / Т. О. Гордеева, О. А. Сычёв, Е. Н. Осин. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 2013. — № 1. — С. 35-45.

17. Гордон, Т., Берч, Н. Курс эффективного преподавателя. Как раскрыть в школьниках самое лучшее / Т. Гордон, Н. Берч. Перевод К. Лукьяненко. — Москва: ООО «Издательство «ЛомоносовЪ», 2010. — 432 с. — Текст: непосредственный.

18. Гудков, А. Н., Серафимович, И. В., Курицина, С. И., Шелия, А. В., Егорова Т. Ю., Лапшина, И. В. Конкурс профессионального мастерства «Педагогический дебют» как ресурс развития профессиональных компетенций начинающего педагога//Опыт и перспективы реализации Федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе. Сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции; под научной редакцией Е. В. Карповой — Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2018. — С. 65-71. — URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=36965904>. — Текст: электронный.

19. Дадли, П. Подход Lesson Study: сущность, как он действует и кто его использует/ П. Дадли. —URL: www.teachingexpertise.com. — Текст: электронный.

20. Дьюи, Дж. Общество и его проблемы / Дж. Дьюи; пер. с англ. И. И. Мюрберг, А. Б. Толстого, Е. Н. Косиловой. — Москва: Идея–Пресс, 2002. — 160 с. — Текст: непосредственный.

21. Забродин, Ю. М. Психология управления человеческими ресурсами (очерки теории психической регуляции поведения) / Ю. М. Забродин. — Москва: МГППУ, 2017. — 224 с. — Текст: непосредственный.

22. Зеер, Э. Ф. Психологические основы профессионального консультирования: практикум / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова. — Екатеринбург: Рос. гос. проф.пед. ун-та, 2012. — 162 с. — Текст: непосредственный.

23. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер, 2-е изд., перераб., доп. — Москва: Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. — 336 с. — Текст: непосредственный.
24. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. — 480 с. — Текст: непосредственный.
25. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. — Москва: Пер СЭ, 2007. — 272 с. — Текст: непосредственный.
26. Змеёв, С. И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России / С. И. Змеев.— Текст: непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2015. — № 3 (24). — С. 94-101.
27. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых: учебное пособие / С. И. Змеев. — Москва: Академия, 2002. — 128 с. — Текст: непосредственный.
28. Золотарева, А. В. Обеспечение непрерывности и преемственности в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров / А. В. Золотарева. — Текст: электронный // Непрерывное образование. — 2020. — № 1 (31). — С. 44-49.— URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43771424> (дата обращения: 11.01.2021).
29. Ильин, Г. Л. Взаимное обучение и взаимное образование/ Г. Л. Ильин. — Текст: электронный // Школьные технологии. — 2011. — № 3. — С. 23-28. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimnoe-obuchenie-i-vzaimnoe-obrazovanie> (дата обращения: 22.06.2021).
30. Капитанская, А. Н. Особенности образования взрослых / А. Н. Капитанская. — Текст: непосредственный// Вопросы интернет-образования. — 2005. — № 30. — С. 25-29.
31. Карамушки, Л. М. Технологии работы организационных психологов: учебное пособие / Л. М. Карамушки. — К.: Фирма «ИНКОС», 2005. — 366 с. — Текст: непосредственный.
32. Катеева, М. И. Развитие личностного потенциала подростков. 8-11 классы. Базовый модуль «Я и ты»: методическое пособие. — 2-е издание, переработанное / М. И. Катеева. — Москва: Российский учебник, 2020. — URL:https://vbudushee.ru/library/BaseModule_8-11_class.pdf. — Текст: электронный.
33. Катеева, М. И. Модуль «Я и Ты»: методическое пособие / М. И. Катеева. — 2-е изд., перераб. — 80 с. : ил. — Текст: непосредственный.
34. Кашапов, М. М. Психология педагогического мышления: монография / М. М. Кашапов.— СПб.: Алетейя, 2000. — 463 с. — Текст: непосредственный.
35. Кашапов, М. М. Психология творческого процесса в конфликте: монография/ М. М. Кашапов. — Ярославль: ЯрГУ, 2011. — 296 с.— Текст: непосредственный.
36. Кашапов, М. М. Формирование профессионального творческого мышления: учебное пособие / М. М. Кашапов. — Ярославль : ЯрГУ им. Демидова, 2013. — 36 с.— Текст: непосредственный.

37. Конева, Е. В. Мышление в профессиональном и жизненном опыте / Е. В. Конева. — Ярославль: ЯрГУ, 2011. — 384 с. — Текст : непосредственный.
38. Корнилов, Ю. Н., Драпак, Е. В. Практическое мышление: субъектная детерминация / Ю. Н. Корнилов, Е. В. Драпак. — Текст: непосредственный // Психологический журнал. — 2010. Т.31. — № 2. — С. 39-47.
39. Коточигова, Е. В., Кувакина, Е. В., Редченко, Г. Д., Смирнова, А. Н., Цамуталина, Е. Е. Организация деятельности профессиональных педагогических сообществ: методические рекомендации. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. — 76с.— Текст: непосредственный.
40. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард; пер. с нем. В. М. Лещинской. — Киев: Вища школа, 1981. — 390 с.— Текст: непосредственный.
41. Леонтьев, А. А. От психологии чтения к психологии обучения чтению / А. А. Леонтьев // Материалы 5-й Международной научно-практической конференции (26-28 марта 2011 г.); под ред. И. В. Усачевой. В 2 ч. — Ч. 1. — Москва, 2002. — С. 35. — Текст: непосредственный.
42. Личко, А. Е. Глазами психиатра / А. Е. Личко. — Москва: Знание, 1967. — 16 с.— Текст: непосредственный.
43. Лупьян, Я. А. Барьеры общения, конфликты, стресс / Я. А. Лупьян. — Минск: Высшая школа, 1988. — 223 с.— Текст: непосредственный.
44. Мандель, Б. Р. Андрагогика: история и современность, теория и практика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре / Б. Р. Мандель. — Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2017. — 412 с.— Текст: непосредственный.
45. Махлин, М. Д. Особенности взрослых учащихся / М. Д. Махлин.— Текст: непосредственный // Новые знания. — 2000. — № 4. — С. 14-17.
46. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АЗЪ, 1994. — 928 с. — Текст: непосредственный.
47. Панфилова, А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учебное пособие/ А. П. Панфилова. — СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2004. — 495 с.— Текст: непосредственный.
48. Певзнер, М. Н., Петряков, П. А., Грауманн, О. Территориальное образовательное сообщество на пути к многообразию / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, О. Грауманн.— Текст: непосредственный // Известия Смоленского государственного университета. — 2015. — №2 (30). — С. 370–380.
49. Профессиональные объединения педагогов: методические рекомендации / под ред. М. М. Поташника. — М., 1997. — Текст: непосредственный.
50. Роджерс, К., Фрейберг, Д. Свобода учиться / К. Роджерс, Д.Фрейберг. — Москва: Смысл, 2002. — 527 с. — Текст: непосредственный.
51. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб: «Питер», 2002. — 720с. — Текст: непосредственный.
52. Сенге, П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге.— Москва: Олимп-Бизнес, 2003. — 408 с.— Текст: непосредственный.

53. Серафимович, И. В., Таттыбаева, Е. В., Психолого-педагогическое и методическое сопровождение конкурсов профессионального мастерства на региональном уровне/ И. В. Серафимович, Е. В. Таттыбаева // Региональная система дополнительного профессионального педагогического образования: ресурс развития кадрового потенциала: материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 80-летию юбилею ИРО / под ред. А. В. Золотаревой. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2020. — С. 298-303. — URL:<http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/konf/2020/Sbornik-konferencija-iro-80.pdf>. — Текст: электронный.
54. Скаженик, Е. Н. Деловое общение: учебное пособие / Е. Н. Скаженик. — Таганрог: ТРТУ, 2006. — 180 с. — Текст: непосредственный.
55. Скибицкая, И. Ю. Деловое общение: учебник и практикум для академического бакалавриата / И. Ю. Скибицкая, Э. Г. Скибицкий. — Москва: Юрайт, 2019. — 247 с. URL: <https://urait.ru/bcode/441920> (дата обращения: 01.06.2021). — Текст: электронный.
56. Слободчиков, В. И. Что развивается в образовании, что образуется в развитии / В. И. Слободчиков — Текст: электронный // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски. — Москва, 1999.
57. Слободчиков, В. И. Со-бытийная образовательная общность—источник развития и субъект образования / В. И. Слободчиков — Текст: непосредственный. // Ученые записки. — 2010. — Т. 3. — Сер. Психология. Педагогика. — № 2 (10). — С. 3–8.
58. Собкин, В. С. Трансформирование целей и мотивации учебы школьников/ В. С. Собкин. — Текст: непосредственный // Соц Ис: Социологические исследования. — Москва. — 2006. — № 8. — С.106-115.
59. Со-бытийность образовательной деятельности в детском саду и школе: сборник статей / сост. Н. В. Бородкина, Е. В. Коточигова, Я. С. Соловьев, Л. Ю. Сысуева, О. В. Тихомирова, И. Н. Чижова; под общ. ред. Н. В. Бородкиной — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. — 140 с. — (Федеральные государственные образовательные стандарты). — Текст: непосредственный.
60. Телешов, С. В. Ланкастерская школа в России/ С. В. Телешов.— Текст: непосредственный // Педагогика. —2005. —№ 10. — С. 73-77.
61. Тихомирова, О. В. Организация тьюторского сопровождения профессионального развития педагогов школ с низкими образовательными результатами и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / О. В. Тихомирова; под общ. ред. А. В. Золотаревой. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2020. — 178 с. — (Эффективная школа). — Текст: непосредственный.
62. Тихомирова, О. В. Улучшение качества преподавания в школах с неблагоприятными социальными условиями средствами профессиональных обучающихся сообществ учителей / О. В. Тихомирова. — Текст: электронный // Ярославский педагогический вестник. — 2018. — № 1 — С. 28-34. — URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2018_1/06.pdf.
63. Тихомирова, О. В., Алферова, А. Б. Профессиональное обучающееся сообщество учителей как встроенное повышение квалификации/ О. В. Тихо-

мирова, А. Б. Алферова.— Текст: непосредственный // Образование личности. — 2017. — № 4. — С. 71-79.

64. Тихомирова, О. В., Бородкина, Н. В. Учимся проектировать урок на основе технологии таксономии учебных задач: учебное пособие / О. В. Тихомирова, Н. В. Бородкина. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2021. — 80 с. — (Эффективная школа). — Текст: непосредственный.

65. Тихомирова, О. В., Полищук, С. М. Педагогические стратегии улучшения качества преподавания в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях: учебное пособие: дневник обучающегося / О. В. Тихомирова, С. М. Полищук; под общ. редакцией А. В. Золотаревой.— Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. — С.51-55. — Текст: непосредственный.

66. Толлингерова, Д. и др. К теории учебных действий / Д. Толлингерова.— Прага: ГПИ, 1986.—С. 11-19. — Текст: непосредственный.

67. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с. — ISBN 978-5-7598-2177-9 (в обл.). — ISBN 978-5-7598-2074-1 (e book). — Текст: непосредственный.

68. Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/ Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — Москва: Институт Психотерапии, 2002. — 488 с. URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2016/10/07/kozlov_v.v.sotsialno-psihologicheskaya_dagnostika_razvitiya_lichnosti_i_malyh_grupp.pdf. — Текст: электронный.

69. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя/ Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова и др.; под ред. Н. Ф. Виноградовой. — Москва: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. — 288 с. — Текст: непосредственный.

70. Цуканова, Е. В. Психологические трудности межличностного общения /Е. В. Цуканова. — Киев: «Вища школа»,1985. — 160 с.— Текст: непосредственный.

71. Abercrombie M.L.J. Aims and Techniques of Group Teaching. Society for Research into Higher Education, 1974. — 82 p. — Текст: непосредственный.

72. Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York: Longman, 2001. — Текст: непосредственный.

73. Anderson, L. W. Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for testing and assessment. ED 435630, 1999. — Текст: непосредственный.

74. Bloom, B. S., (Ed.) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, 1956. — Текст:непосредственный.

75. Brown, H. D., Ciuffetell, D. C. Foundational methods: Understanding teaching and learning, Toronto: Pearson Education, 2009. — 507 p. — Текст: непосредственный.

76. Brownstein, M. *Communicating Effectively For Dummies. For Dummies.* New York : Wiley, 2001. — 388 p. — Текст: непосредственный.
77. DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. *Advocates for Professional Learning Communities: Finding Common Ground in Education Reform/Bloomington, IN: Solution Tree.*—(Originally Published 2008; Updated 2015). URL: <http://www.allthingsplc.info/files/uploads/AdvocatesforPLCs-Updated11-9-15.pdf>— Текст: непосредственный.— Текст: электронный.
78. DuFour, Richard; Eaker, Robert E. *Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement.* Bloomington; Alexandria, VA: National Educational Service; Association for Supervision and Curriculum Development, 1998. — 358 p. — Текст: непосредственный.
79. Fullan, M. *Enter change. The NEW meaning of educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press, 2016. — Текст: непосредственный.
80. Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec, E. J. *The nuts and bolts of cooperative learning.* Minnesota: Interaction Book Company. 1994. — 158 p. — Текст: непосредственный.
81. Knowles M. S., Holton III E. E., Swanson R. A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development.* – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. — 378 p. — Текст: непосредственный.
82. Lewin K. *Defining the «Field at a Given Time»* // *Psychological Review.* 1943. V. 50 (3). p. 292–310. <https://doi.org/10.1037/h0062738>. — Текст: непосредственный.
83. Myers C.B., Myers L.K. *The professional educator: a new introduction to teaching and schools.* Belmont, California: Wadsworth Publishing. 1995. — 752 p. — Текст: непосредственный.
84. Pruneau, D., Kerry, J., Langis, J. & Léger, M.T. (2013). *De nouvelles compétences à développer chez les élèves du primaire en sciences et technologies: pratiques et possibilités.* Moncton, NB: Université de Moncton, Groupe de recherche Littoral et vie. Aussi disponible sur Internet: www8.umoncton.ca/littoral-vie/articles.htm. — Текст: непосредственный.
85. Rogers C.R. *Freedom to Learn.* — N.Y., 1969. —p. 32-33.— Текст: непосредственный.— Текст: непосредственный.
86. Siltala R. *Innovativity and cooperative learning in business life and teaching.* University of Turku. 2010. — 98 p. — Текст: непосредственный.
87. Smith R.M. *Learning How to Learn. Applied Theory for Adults.* Milton Keynes. 1983. — p.35-36. — Текст: непосредственный.
88. Williams R., Karousou R., Mackness J. *Emergent Learning and Learning Ecologies in Web 2.0* // *The International Review of Research in Open and Distance Learning.* 2011. V. 12 (3): 39. doi:10.19173/irrodl.v12i3.883.— Текст: непосредственный.

Приложения

Приложение 1

Карты оценивания методической и технологической грамотности урока

Карта оценивания урока в педагогической стратегии
образовательной со-бытийности

Критерий	Показатель	Балльная оценка (0 – 3)
Соответствие использованных методов (способов) организации учебной деятельности требованиям деятельностного подхода	Методы учитывают основные возрастные и индивидуальные потребности детей	
	Методы побуждают к оформлению образа желаемого результата (продукта) учебной деятельности	
	Методы формируют мотивацию учебной деятельности	
	Методы стимулируют формулирование детьми цели (образа желаемого результата и средств его достижения) учебной деятельности	
	Методы стимулируют планирование детьми предстоящей деятельности	
	Методы стимулируют выполнение действий согласно плану	
	Методы позволяют провести качественный анализ полученного результата (продукта)	
Соответствие использованных методов целям образовательной со-бытийности	Методы позволяют достичь личностной значимости деятельности для участников со-бытия	
	Методы позволяют достичь общности переживаний участников со-бытия	
	Методы позволяют достичь общности в коммуникации участников со-бытия	
Технологическая грамотность проекта	Тема отражает смысл (результат) учебной деятельности	
	Цель соотносится с образовательными результатами	
	Содержание способствует достижению образовательных результатов	
Результативность урока	Дидактические средства стимулировали учебную деятельность детей	
	Результат (продукт) учебной деятельности логически связан с содержанием деятельности	
Среднее значение по уроку		

Карта оценивания урока в педагогической стратегии
формирующего оценивания

Критерий	Показатель	Балльная оценка (0 – 3)
Соответствие использованных	Методы учитывают основные возрастные и индивидуальные потребности детей	

ных методов (способов) организации учебной деятельности требованиям деятельности подхода	Методы побуждают к оформлению образа желаемого результата (продукта) учебной деятельности	
	Методы формируют мотивацию учебной деятельности	
	Методы стимулируют формулирование детьми цели (образа желаемого результата и средств его достижения) учебной деятельности	
	Методы стимулируют планирование детьми предстоящей деятельности	
	Методы стимулируют выполнение действий согласно плану	
	Методы позволяют провести качественный анализ полученного результата (продукта)	
Соответствие использованных методов формирующему оцениванию	Методы позволяют достичь личностной значимости деятельности	
	Методы позволяют достичь «прироста» учащихся и оценить его	
	Методы позволяют достичь совместности оценочной деятельности учеников и учителя	
Технологическая грамотность проекта	Тема отражает смысл (результат) учебной деятельности	
	Цель соотносится с образовательными результатами	
	Содержание способствует достижению образовательных результатов	
Результативность урока	Дидактические средства стимулировали учебную деятельность детей	
	Результат (продукт) учебной деятельности логически связан с содержанием деятельности	
Среднее значение по уроку		

**Карта оценивания урока в педагогической стратегии
смыслового чтения**

Критерий	Показатель	Балльная оценка (0 – 3)
Соответствие использованных методов (способов) организации учебной деятельности требованиям деятельности подхода	Методы учитывают основные возрастные и индивидуальные потребности детей	
	Методы побуждают к оформлению образа желаемого результата (продукта) учебной деятельности	
	Методы формируют мотивацию учебной деятельности	
	Методы стимулируют формулирование детьми цели (образа желаемого результата и средств его достижения) учебной деятельности	
	Методы стимулируют планирование детьми предстоящей деятельности	
	Методы стимулируют выполнение действий согласно плану	
	Методы позволяют провести качественный анализ полученного результата (продукта)	
Соответствие использованных методов	Методы позволяют обучающимся выбрать способ чтения (работы с текстом) «под учебную задачу»	
	Методы позволяют осуществить информационный поиск и	

задачам смыслового чтения	фиксировать его результаты	
	Методы позволяют достичь совместности учебной деятельности	
Технологическая грамотность проекта	Тема отражает смысл (результат) учебной деятельности	
	Цель соотносится с образовательными результатами	
	Содержание способствует достижению образовательных результатов	
Результативность урока	Дидактические средства стимулируют учебную деятельность детей	
	Результат (продукт) учебной деятельности логически связан с содержанием деятельности	
Среднее значение по уроку		

**Карта оценивания урока в педагогической стратегии
развития критического мышления**

Критерий	Показатель	Балльная оценка (0 – 3)
Соответствие использованных методов (способов) организации учебной деятельности требованиям деятельности подхода	Методы учитывают основные возрастные и индивидуальные потребности детей	
	Методы побуждают к оформлению образа желаемого результата (продукта) учебной деятельности	
	Методы формируют мотивацию учебной деятельности	
	Методы стимулируют формулирование детьми цели (образа желаемого результата и средств его достижения) учебной деятельности	
	Методы стимулируют планирование детьми предстоящей деятельности	
	Методы стимулируют выполнение действий согласно плану	
	Методы позволяют провести качественный анализ полученного результата (продукта)	
Соответствие ключевой учебной задачи условиям развития критического мышления	Учебная задача носит проблемный характер (наличие противоречия)	
	Решение учебной задачи способствует продуктивной свободной коммуникации (диалогу) и кооперации (совместной деятельности)	
	Учебная задача лично значима для каждого участника и носит практико-ориентированный характер	
Технологическая грамотность проекта	Тема отражает смысл (результат) учебной деятельности	
	Цель соотносится с образовательными результатами	
	Содержание способствует достижению образовательных результатов	
Результативность урока	Дидактические средства стимулируют учебную деятельность детей	
	Результат (продукт) учебной деятельности логически связан с содержанием деятельности	
Среднее значение по уроку		

Лист таксации учебных задач (Д. Толлингерова)

- 1.00 Задачи, требующие мнемического воспроизведения данных:
 - 1.1 задачи по узнаванию
 - 1.2 задачи по воспроизведению отдельных фактов, чисел, понятий
 - 1.3 задачи по воспроизведению дефиниций, норм, правил
 - 1.4 задачи по воспроизведению больших текстовых блоков, стихов, таблиц и т. п.
- 2.00 Задачи, требующие простых мыслительных операций с данными:
 - 2.1 задачи по выявлению фактов (измерение, взвешивание, простые исчисления и т. п.)
 - 2.2 задачи по перечислению и описанию фактов (исчисление, перечень и т. п.)
 - 2.3 задачи по перечислению и описанию процессов и способов действий
 - 2.4 задачи по разбору и структуре (анализ и синтез)
 - 2.5 задачи по сопоставлению и различению (сравнение и разделение)
 - 2.6 задачи по распределению (категоризация и классификация)
 - 2.7 задачи по выявлению взаимоотношений между фактами (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, полезность, инструмент, способ и т. п.)
 - 2.8 задачи по абстракции, конкретизации и обобщению
 - 2.9 решение несложных примеров (с неизвестными величинами и т. п.)
- 3.00 Задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными:
 - 3.1 задачи по переносу (трансляция, трансформация)
 - 3.2 задачи по изложению (интерпретация, разъяснение смысла, значения, обоснование)
 - 3.3 задачи по индукции
 - 3.4 задачи по дедукции
 - 3.5 задачи по доказыванию (с аргументацией) и проверке (с верификацией)
 - 3.6 задачи по оценке
- 4.00 Задачи, требующие сообщения данных:
 - 4.1 задачи по разработке обзоров, конспектов, содержания и т. д.
 - 4.2 задачи по разработке отчетов, трактатов, докладов и т. п.
 - 4.3 самостоятельные письменные работы, чертежи, проекты и т. п.
- 5.00 Задачи, требующие творческого мышления:
 - 5.1 задачи по практическому приложению
 - 5.2 решение проблемных задач и ситуаций
 - 5.3 постановка вопросов и формулировка задач или заданий
 - 5.4 задачи по обнаружению на основании собственных наблюдений (на сенсорной основе)
 - 5.5 задачи по обнаружению на основании собственных размышлений (на рациональной основе)

Таксономия (уровней знания, образовательных результатов)

Лорина Андресона

- (a) Помнит (узнавание, припоминание)
- (b) Понимает (интерпретация, приведение примеров, классификация, обобщение, умозаключение, сравнение, объяснение)
- (c) Применяет (исполнение, применение)
- (d) Анализирует (дифференциация, организация, соотнесение)
- (e) Оценивает (проверка, критика)
- (f) Создает (генерация, планирование, производство)

А) Помнить – извлекать необходимую информацию из памяти.
Узнавание

- Узнает лягушек на рисунках с различными видами амфибий.
- Находит предметы, имеющие форму равнобедренного треугольника, вокруг нас.
- Отвечает на любой вопрос альтернативного или множественного выбора.

Припоминание

- Называет трех английских писательниц девятнадцатого века.
- Пишет по памяти таблицу умножения.
- Воспроизводит химическую формулу четыреххлористого углерода.

В) Понимать – создавать значения на базе учебных материалов или опыта.

Интерпретация

- Представляет задачу в виде алгебраического уравнения.
- Рисует схему процесса пищеварения.
- Пересказывает Второе иннаугурационное обращение Линкольна.

Приведение примеров

- Рисует пример параллелограмма.
- Находит пример текста, написанного по принципу потока сознания.
- Называет млекопитающее, которое живет в вашей местности.

Классификация

- Называет четные и нечетные числа.
- Перечисляет типы правления в современных африканских странах.
- Соотносит животных с их видами.

Обобщение

- Придумывает заголовок для короткого абзаца.
- Перечисляет основные аргументы в защиту смертной казни, приводимые на данном веб-сайте.

Умозаключение

- Читает отрывок из диалога между двумя персонажами и делает выводы относительно их отношений в прошлом.
- Догадывается о значении незнакомого термина из контекста.
- Решает, какое число должно стоять следующим в числовой последовательности.

Сравнение

- Объясняет, почему сердце работает, как насос.
- Описывает свой опыт, сравнимый с продвижением пионеров на запад.
- Иллюстрирует сходство и различие между двумя книгами Чарльза Диккенса с помощью диаграммы Венна.

Объяснение

- Рисует схему, поясняющую, как давление воздуха влияет на погоду.
- Объясняет с помощью конкретных фактов, почему произошла Французская революция.
- Объясняет, как процентные ставки влияют на экономику.

С) Применять – использовать процедуру.

Исполнение

- Добавляет в столбик двухразрядные числа.
- Читает вслух абзац на иностранном языке.
- Выполняет штрафной бросок.

Применение

- Проводит эксперимент, чтобы увидеть, как развиваются растения на различных типах почв.
- Редактирует фрагмент текста.
- Составляет бюджет.

Д) Анализировать – вычленять из понятия несколько частей и описывать то, как части соотносятся с целым.

Дифференциация

- Вычленяет существенную и несущественную информацию в математической задаче.
- Рисует схему с указанием основных и вспомогательных персонажей романа.

Организация

- Сортирует книги в классной библиотеке по категориям.
- Рисует схему часто используемых метафор и объясняет их действие.
- Рисует схему, объясняющую, как растения и животные вокруг нас взаимодействуют друг с другом.

Соотнесение

- Читает письма в редакцию и определяет точку зрения авторов по обсуждаемой проблеме.
- Описывает мотивацию поступков персонажей в романе или коротком рассказе.
- Читает (изучает) предвыборную программу кандидата на политический пост и делает предположения относительно его позиции по проблемным вопросам.

Е) Оценивать – высказывать суждения, основанные на критериях и стандартах.

Проверка

- Участвует в работе группы, оценивает организацию идей и логику аргументации своих коллег.
- Слушает политическое выступление и отмечает все противоречия в нем.
- Анализирует план работы по проекту на предмет наличия в нем всех необходимых шагов.

Критика

- Разрабатывает критерии оценки проекта (продукта), анализирует, насколько хорошо проект соответствует критериям.
- Выбирает наилучший способ для решения комплексной математической проблемы.
- Оценивает убедительность аргументов за и против астрологии.

Ф) Создать – соединить части, чтобы появилось что-то новое, и определить компоненты новой структуры.

Генерация

- Предлагает пути улучшения этнических отношений с помощью предложенных критериев.
- Разрабатывает несколько научных гипотез, объясняющих то, почему растениям нужен свет.
- Предлагает набор альтернатив ископаемому топливу, которые позволят решить ряд экономических и экологических проблем.
- Предлагает несколько альтернативных гипотез, основанных на предложенных критериях.

Планирует

- Создает раскадровку для мультимедийной презентации о насекомых.
- Разрабатывает план исследовательской работы по взглядам Марка Твена на религию.
- Продумывает программу исследования влияния различных видов музыки на яйценоскость кур.

Производство

- Пишет дневник солдата армии северян или южан.
- Создает среду обитания домашней водной птицы.
- Создает пьесу на основе главы из романа, которую читает (прочитал).

Оценка дидактической ценности уроков (занятий) ПОС

Параметры	Значения по параметрам				
	урок 1/ дата	урок 2/ дата	урок 3/ дата	урок 4/ дата	урок 5/ дата
ИВ (число разного типа задач / общее число задач в наборе)					
Операционная ценность (среднее значение преобладающих категорий)					
ДЦ (доля совпадений категорий ОР и УЗ)					

Достижение образовательных результатов на уроках нашего ПОС

Этапы урока (деятельности)	Урок 1/ Дата			Урок 2/ Дата			Урок 3/ Дата			Урок 4/ Дата			Урок 5/ Дата		
	Степень достижения ОР			Степень достижения ОР			Степень достижения ОР			Степень достижения ОР ¹			Степень достижения ОР ¹		
	«сильный»	«средний»	«слабый»	«сильный»	«средний»	«слабый»	«сильный»	«средний»	«слабый»	«сильный»	«средний»	«слабый»	«сильный»	«средний»	«слабый»
Возникновение потребности															
Образ желаемого результата															
Мотив															
Целеполагание															
Планирование															
Выполнение действий															

Анализ полученного результата															
Среднее балльное значение по ОР уроку															

Учебное издание

Эффективная школа

Ирина Владимировна Серафимович
Ольга Вячеславовна Тихомирова

**Горизонтальное обучение учителей
в профессиональных обучающихся сообществах**

Учебно-методическое пособие

Редактор Л. А. Гусева
Компьютерная верстка О. Л. Чистяковой
Подписано в печать 15.02.2022.
Формат 60х90/16. Объем 8,5 п.л., 7,7 уч.-изд.л.
Тираж 100 экз. Заказ 3

Издательский центр
ГАУ ДПО ЯО ИРО
150014, г. Ярославль,
ул. Богдановича, 16
Тел. (4852) 23-06-42
E-mail: rio@iro.yar.ru