

**СФОРМИРОВАННОСТЬ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
КАК ПРЕДМЕТ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ
ИНВАРИАНТНОГО МОДУЛЯ «ШКОЛЬНЫЙ УРОК» РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ**

*Юдин Владимир Иванович, к. п. н., доцент
кафедры реализации новых методов, технологий,
проектов в образовании МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара,
Цибарева Ольга Юрьевна, директор,
Тимошенко Лидия Васильевна, заместитель директора
МБОУ Школы № 63 г. о. Самара*

Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» и Примерная программа воспитания, утвержденная на заседании Федерального учебно-методического объединения по общему образованию РАО 2 июня 2020 года, указывают на необходимость усиления воспитательной работы со школьниками и формулируют «общую цель воспитания в общеобразовательной организации – личностное развитие школьников, проявляющееся:

- 1) в усвоении ими знаний основных норм, которые общество выработало на основе ценностей (то есть в усвоении ими социально значимых знаний);
- 2) в развитии их позитивных отношений к этим общественным ценностям (то есть в развитии их социально значимых отношений);
- 3) в приобретении ими соответствующего этим ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний и отношений на практике (то есть в приобретении ими опыта осуществления социально значимых дел)» [1].

Ресурсы достижения данной цели в Примерной программе воспитания представлены содержанием модулей «Классное руководство», «Школьный урок», «Внеурочная деятельность», «Работа с родителями», «Самоуправление» и др. Соответственно, их реализация предполагает самые разные формы включения школьников и их родителей в воспитательные мероприятия. Особое место здесь, по нашему мнению, может и должен занимать инвариантный модуль «Школьный урок». Однако его возможности часто представляются однобоко.

Интернет пестрит разработками уроков. По большей части они отражают не только массовую практику организации учебной деятельности, но и методологические позиции значительной части педагогов, в которых миссия учителя и назначение школьного урока сводятся к организации усвоения предметных знаний. Их формирование, без всякого сомнения, важная его составляющая, но она ни в коем случае не должна утвердиться как единственная.

Может показаться, что другие возможные эффекты совместной деятельности взрослых и детей, даже если и присущи школьному уроку, в полной мере могут обеспечиваться лишь за его рамками – во внеурочной деятельности или в условиях семейного воспитания. В этой связи хотелось бы обратить внимание коллег на следующее:

- 1) влияние составляющих модуля «Школьный урок» на учащихся является самым продолжительным по времени в сравнении с другими модулями Примерной программы воспитания, в том числе в сравнении с влиянием родителей в их семьях или влиянием гаджетов;
- 2) совместная деятельность учителя и учащихся, составляющая основу данного модуля, позволяет учащимся осваивать широкий ряд универсальных эмоционально-волевых и операционных ресурсов учебной деятельности;
- 3) владение такими ресурсами способствует не только успешному освоению содержания учебных предметов, но и решению задач разносторонней социализации учащихся.

Вместе с тем сам факт внесения задачи усиления воспитательной работы со школьниками в Федеральный закон указывает на то, что «что-то пошло не так» в организации воспитательного процесса школы. Что пошло не так, педагоги и родители учеников знают: дети всё более явно проявляют запрос на потребительский образ жизни, не предполагающий отдачи, склоняю-

щий напрягаться других. Преодолеть это, пробудить у школьников потребность в систематической работе, способность к длительному напряжению своих сил и переживанию ярких эмоций в созидательной деятельности, а не потреблении её результатов, позволяет только труд, но труд, грамотно организованный. Это теоретически обосновали и подтвердили продолжительной практикой выдающиеся отечественные педагоги А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский. В современных условиях возможности для организации такого труда создаёт именно школьный урок.

Нуждается ли школьный урок в каком-либо преобразовании как инвариантный модуль программы воспитания? Ответ однозначен – да, нуждается. Рассмотрим, в чём заключена проблема и что именно требует изменения.

Как известно, распространённый в настоящее время подход к обучению опирается на потребности учеников как движущую силу их активности в усвоении содержания обучения. Основной его недостаток в том, что даже осознание детьми соответствующих потребностей не обязательно побуждает их к активным действиям по их удовлетворению. Для значительной части школьников это существенно снижает эффективность их учебной деятельности и применяемых учителем средств её педагогической поддержки.

В работах таких учёных, как Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Д. Н. Узнадзе и их сподвижников, были представлены различные аспекты этой проблемы. В частности, были раскрыты особенности развития потребностей, ценностных ориентаций, социальных установок. Однако, как отмечают в одной из работ этого года известные российские учёные Т. В. Складова и Н. В. Носкова, «в настоящее время в педагогике вообще не поставлена проблема воспитания потребностей: она не выдвигается в качестве специальной задачи воспитания; такого раздела нет в педагогических учебниках, нет его и в программе воспитательной работы школы. Вследствие этого нет и хоть сколько-нибудь разработанной методики воспитания потребностей и мотивов [2, с. 201]. Аналогичную оценку можно дать и педагогическим разработкам методики воспитания ценностных ориентаций и социальных установок. Педагогический аспект их формирования, так же как и формирования потребностей у школьников, представлен лишь весьма общими рекомендациями (широкое использование на уроках ситуаций успеха, поддержка положительных эмоций в учебной деятельности, поощрение достижений учеников и т. п.).

Не исправляют данное положение дел и периодические публикации в педагогических журналах, отражающие успешный опыт воспитания у школьников познавательных потребностей и ценностных ориентиров. Дело в том, что в журнальных описаниях такого опыта практически без исключения не уделяется внимание тем условиям его успешности, без учёта которых этот опыт не приносит успеха, представленного его описанием.

Определённые возможности для преодоления указанных недостатков в понимании механизмов активности школьников в учебной деятельности дают ранние работы С. Л. Рубинштейна, А. А. Ухтомского, А. Н. Леонтьева.

Определяя механизмы развития личности человека, они отмечали не только влияние сознания, но и значительную роль привычек человека (динамических стереотипов, по А. А. Ухтомскому). Однако в последующих концепциях организации учебно-воспитательного процесса активность стала рассматриваться лишь как производная от сознания. Соответственно, внимание педагогов к формированию у школьников привычек, свойственных учебной деятельности, представлялось как проявление авторитарной педагогики. Проведённый нами анализ успешной практики педагогической поддержки активности учеников в учебной деятельности показывает, что грамотное формирование таких привычек даёт учителю средство, способное придать школьному уроку импульс, ожидаемый Примерной программой воспитания.

В частности, мы обратили внимание на то, что *определённым образом влияя на учащихся* (влиять может имидж самого учителя, руководствующегося приёмом «Эмоциональное заражение»; учебная ситуация урока, создаваемая на основе приёма «Импринтинг»; выполняемая учениками работа при использовании учителем приёма «Деятельностная актуализация» и др.), *а также предлагая ученикам правила поведения или отношения в соответствующих ситуациях учебной деятельности* (при обращении учителя к ученикам с каким-либо указанием, при об-

наружении учеником чего-либо непонятного в объяснении учителя, при возникновении необходимости о чём-либо спросить учителя и т. п.), *учитель способен побуждать учащихся к принятию и исполнению таких правил – сенсорных эталонов учебной деятельности*. Именно их сформированность (а не сформированность познавательных потребностей, как принято считать) в первую очередь определяет активность психических процессов (внимания, мышления, запоминания и др.), обеспечивающих учебную деятельность и её успешность.

Уточним, к *сенсорным эталонам учебной деятельности (УД)* мы относим способы включения учащихся в учебные ситуации, обуславливающие успешность учебной деятельности («быстро сосредотачиваться на поиске действий, позволяющих выполнить предложенное задание», «радоваться открытию или возможности открытия нового для себя знания» и т. п.). Заметим, в научной и методической литературе используется похожее понятие «сенсорные эталоны восприятия», относящееся к важному, особенно для дошкольников, процессу воспитания органов чувств (правильной интерпретации формы, цвета, вкуса и т. п.). Содержание сенсорных эталонов УД может обновляться под влиянием ряда факторов: возраста учеников, особенностей содержания учебного материала предмета, выполняемой школьниками учебной деятельности, отношений учителя с учащимися, отношений между учащимися и т. п. Самый важный из этих факторов – ведущий вид учебной деятельности.

Формирование сенсорных эталонов УД имеет свои особенности на разных уровнях обучения.

На уровне начального общего образования: 1) для каждой темы урока (или раздела предмета) определяется содержание и состав сенсорных эталонов УД, необходимый для её эффективного выполнения; 2) в зависимости от содержания темы урока, видов осуществляемой учащимися УД, учебных и других особенностей учащихся определяются методы формирования намеченных сенсорных эталонов УД. Их состав может включать такие методы, как «Эмоциональное заражение», «Импринтинг», «Соревновательная актуализация», «Игровая актуализация», «Деятельностная актуализация», «Актуализация «Я-образом» ребёнка».

Сформированность сенсорных эталонов УД проявляется следующим образом: возникновение на уроке соответствующей такому эталону учебной ситуации актуализирует оперативное выполнение учеником присущего эталону способа действия или отношения (при возникновении затруднений в УД – поднимают руку; при получении задания от учителя – быстро включаются в работу и сосредотачиваются на поиске искомых действий и т. п.).

На уровне основного общего образования основное внимание уделяется внешней актуализации действия сенсорных эталонов УД (поддержке активности учащихся в учебной деятельности). Она может обеспечиваться как методами мотивации учебной деятельности (отличаются от других случаев мотивации тем, что служат актуализации сенсорных эталонов, выполняющих наиболее важные функции в организуемой учебной деятельности), так и средствами педагогической поддержки ситуативной активности (поощрением учебных действий учеников, доверием, побуждением ученика к активности, оказанием ему помощи и др.). Соответственно, в нашем представлении *мотивация* есть способ перевода конкретных сенсорных эталонов учебной деятельности в актуальное для ученика состояние, усиливающее психические процессы, обеспечивающие его учебную деятельность (внимание, представление, мышление и др.).

На уровне среднего общего образования сенсорные эталоны УД видоизменяются и называются сенсорными эталонами самореализации. Их формирование выполняет уже другие функции: учит старшеклассников умению самостоятельно наделять важным для себя значением учебные действия, выполняемые на уроке. Для сравнения: на предшествующих уровнях обучения сенсорные эталоны УД отражали выработанные общественной практикой правила действий и проявления отношений в ситуациях учебной деятельности. Основное внимание уделяется формированию сенсорных эталонов самореализации школьников. Для их формирования используются возможности технологии формирующего оценивания.

Технология *формирующего оценивания* позволяет научить школьников самостоятельно оценивать качество их образовательных достижений, причём не только в плане их соответствия программным требованиям, но в плане сформированности навыков самореализации в учебных

и внеучебных социальных практиках. Соответственно, учебные занятия (или урок), помимо всего прочего, предполагают достижение двух результатов: усвоение программной темы занятия (или урока) и развитие определённых навыков самореализации в значимых для учащихся условиях этого занятия (или урока).

Такая организация учебной деятельности определяется следующей триадой формирующего оценивания: *для обучения* (то есть оценивание должно, с одной стороны, повышать возможности учеников в учении, с другой стороны, делать учение более успешным), *в процессе обучения* (то есть оценивание должно осуществляться в процессе и в условиях учебной деятельности, в том числе на уроках) и *как обучение* (то есть оцениванию, во всём диапазоне его приложений, в том числе самооценке образовательных достижений, учеников можно и нужно учить, так же как другим учебным умениям).

При организации такого обучения учитывается, что процесс выполнения любого учебного задания может включать в себя множество компетенций, обуславливающих его успешность. Причём это не только предметные компетенции, связанные с использованием правил и понятий или оцениванием правильности/неправильности выполнения задания, на усвоение которых учащиеся традиционно направляют свои усилия. Это целый ряд надпредметных компетенций, которым не всегда уделяется должное внимание. Они основаны на умении ориентироваться в значениях и смыслах выполнения учебных задач, различать в их содержании важное и второстепенное, быстро сосредотачиваться на поиске нужных способов действия, использовать освоенные способы действия при решении новых задач и т. п. Чаще всего владение именно такими компетенциями (в нашем случае выступающими «сенсорными эталонами самореализации») делает часть школьников более успешной не только в учении, но и во множестве других социальных практик.

Использование технологии формирующего оценивания в данном случае предполагает следующее:

1. Организуется сбор данных, характеризующих особенности учебных действий и отношений учеников в тех ситуациях учебной деятельности, которые оказывают наибольшее влияние на её эффективность (наблюдение за поведением учащихся в подобных ситуациях, беседа с учащимися об успехах и проблемах их школьной жизни или организация соответствующим образом мотивированного написания ими более или менее откровенных эссе и т. п.).

2. На основе анализа, систематизации и некоторой унификации полученных данных составляется развернутая таблица (карта, матрица), в которой по горизонтали отражаются выявленные проблемы (они выступают сенсорными эталонами самореализации), а по вертикали для каждой из них даётся короткий алгоритм её снятия (в три или четыре действия).

Например, «преодоление неуверенности в ситуациях публичного выполнения учебного задания» может быть достигнуто с опорой на следующий алгоритм действий: 1) осознать и принять задачу обретения подобного опыта как важнейшую задачу самореализации; 2) определив ключевые особенности предложенного задания, мысленно построить возможный план действий по его выполнению (при затруднениях, по договорённости с учителем, обратиться к нему за помощью или подсказкой); 3) поднятием руки показать учителю готовность к выполнению задания, не опасаясь возможной ошибки.

3. Содержание данной таблицы (карты, матрицы) распространяется среди учеников класса с возможным обсуждением и разъяснением особенностей использования (с использованием возможности классных часов, школьного сайта и т. п.).

4. Определяется примерный состав сенсорных эталонов самореализации, формированию которого может способствовать содержание урока (планируемый состав единиц усвоения по теме или разделу предмета, способы взаимодействия учащихся и учителя при их усвоении, виды выполняемой учащимися УД и др.).

5. Выполнение каждого вида планируемой учебной работы учащихся на уроке (помимо его прямого назначения) анализируется в плане его использования для формирования сенсорных эталонов самореализации. На этой основе *отбирается два – четыре вида учебной работы учащихся*, выполнение каждого из которых для разных учащихся может иметь разные значения

(для одних – «учиться преодолевать неуверенность в ситуациях публичного выполнения учебного задания», для других – «учиться проявлять находчивость в использовании освоенных способов действия при решении новых задач», для третьих – «учиться переводить обобщённые способы действия в последовательности преобразований, выводящих на искомый результат»). При формировании сенсорных эталонов самореализации используются именно данные виды учебной работы.

6. Для каждого такого вида учебной работы определяются способы оказания учащимся помощи в использовании выбранного ими сенсорного эталона самореализации при его выполнении.

Оценка качества сформированности сенсорных эталонов осуществляется критериально-уровневым методом на основе наблюдения учителя за особенностями поведения и ценностных отношений каждого ученика в ходе учебной деятельности.

Показателями оценки являются характерные для каждого уровня общего образования (НОО, ООО и СОО) сенсорные эталоны учебной деятельности учащихся. Требование: формулировки сенсорных эталонов должны визуализировать (делать узнаваемыми) те действия и отношения, которые они характеризуют. Примеры: «не отвлекаясь на посторонние дела, внимательно выслушивает указание учителя», «поднимает руку перед ответом на вопрос или обращением к учителю» и т. п.

Уровень *качества сформированности сенсорных эталонов* оценивается следующим образом:

- высокий (в поведении ученика наблюдается самостоятельное, устойчивое следование оцениваемому сенсорному эталону);
- средний (в поведении ученика наблюдается следование оцениваемому сенсорному эталону при напоминании со стороны учителя);
- низкий (следование оцениваемому сенсорному эталону не всегда выполняется даже при напоминании со стороны учителя).

Состав оцениваемых сенсорных эталонов обсуждается и принимается МО учителей школы.

Результаты оценивания отражаются в таблицах «Протокол оценки сформированности сенсорных эталонов УД по предмету _____ в _____ классе».

Литература

1. О примерной программе воспитания. – URL: <http://form.instrao.ru/> (дата обращения: 20.12.2020).
2. СклЯрова Т. В. Общая, возрастная и педагогическая психология / Т. В. СклЯрова, Н. В. Носкова; под общ. ред. Т. В. СклЯровой. – М.: Юрайт, 2020.