

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.2

**О. М. Марал**  
*Европейская средняя школа, Вена, Австрия*

### ТРУДНОСТИ НА УРОКЕ

**Аннотация.** *Клеменс Хиллебранд начинает свою книгу «Дидактика учебных и поведенческих расстройств» с важного утверждения, что «нарушение учебных ситуаций является острой проблемой для всех форм школы» и «во всех школах срочно нужны компетенции для преодоления этих трудностей» [5, с. 1-5]. Я придерживаюсь мнения, что именно этот педагогический феномен определенным образом затрагивает каждого учителя и предлагает больше вопросов, чем ответов. Я хотела бы описать ситуацию из своей школьной жизни, которая представляет это явление максимально ясно.*

**Ключевые слова:** трудности на уроке, педагогика, молодой учитель, школьная практика, целевой оценочный диск.

**О. М. Maral**  
*European secondary school, Vienna, Austria*

### DIFFICULTIES AT THE LESSON

**Abstract.** *Klemens Hillebrand begins his book “Didactics of educational and behavioral disorders” with an important statement, that “the disorder of educational situations is a grave problem for all forms of schools” and “all the schools urgently need competences to overcome these difficulties” [5, с. 1-5]. I am of the opinion that this particular pedagogical phenomenon concerns each teacher in a certain way and offers more questions than answers. I would like to describe the situation of my school life which represents this phenomenon extremely clearly.*

**Keywords:** difficulties at the lesson, pedagogics, young teacher, school practice, target assessment DISC.

Каждый учитель начинает свою деятельность как молодой специалист и (особенно после окончания университета) оказывается неподготовленным перед классом, попадая в такие ситуации, которых не было в теории. Его переход от теории к практике может привести к внутреннему краху, что объясняет уход из школы многих молодых учителей после первого года работы. Возможные причины, по которым выбранная профессия в конечном итоге не принесла радости, – это, в частности, отсутствие признания со стороны коллег и учеников, а также обыкновенная неудача на

занятии, когда тщательно спланированный урок оказывается провальным. Бесспорно, что молодым учителям не хватает опыта, чудесного «сына ошибок трудных», как его метафорически называл поэт А. Пушкин. Но значит ли это, что без многолетнего опыта нельзя рассчитывать на хорошие уроки? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо, опираясь на теоретические работы, объяснить термин «проблемный урок».

Под проблемным уроком, согласно Винкелю, понимается урок, на котором процессы обучения и изучения заходят в тупик, прекращаются, искажаются, становятся невыносимыми или негуманными [1, с. 29]. При этом Винкель определяет субъективность решающим фактором при принятии решения, является ли урок проблемным, или все идет по плану, но есть пара недовольных или страдающих от скуки учеников и т. д. Винкель пытается для начала увидеть всю картину происходящего, где каждый принимает участие, и только потом перейти к отдельным случаям. За каждым нарушением преподавания находятся как субъекты нарушения, так и причины.

Согласно Винкелю, различаются следующие группы причин отказа от обучения или пассивности (в случае с Адрианом – мешающая активность) [1, с. 104–105]: завышенные требования и, как результат, страхи; провокации; нормы подгруппы; кажущаяся мотивация; кризисы смысла; деградация; закрытые образовательные курсы; растущая безработица, страх перед неизвестным будущим; невротические расстройства, конфликты, запреты, проблемы в отношениях. Нужно отметить, что в последующих примерах речь может идти об одновременном присутствии нескольких причинных групп.

Винкель подчеркивает, что теория и практика проведения урока часто разнятся: студенты педагогики обучаются без реальной практики, а преподаватели все реже занимаются образовательными теориями [1, с. 12], что без дополнительных учебных пособий стало невозможным пробелом. При этом в повседневной школьной жизни часто говорят о «трудностях с дисциплиной», «поведенческих расстройствах», а также о «трудностях на уроке», так как, во-первых, для виновников/участников нет последствий и решений, и, во-вторых, молодые учителя не решаются признать свою неудачу на уроке, для чего также может быть несколько причин.

Основной темой смоделированной практики в рамках данного исследования являются «расстройства обучения», хотя предложенные части уроков содержат целый ряд других проблемных случаев, среди которых отношения «учитель-ученик», авторитет учителя, наказания в школе, поведенческие расстройства и многое другое. Главным действующим лицом был выбран один ученик, изучающий английский язык под моим руководством третий год. В памяти появились отдельные ситу-

ации из моей школьной практики, самым лучшим образом подходящие к теме «Расстройства обучения». Вместе с тем необходимо отметить, что были выбраны именно эти случаи, так как они, во-первых, имеют предысторию и постисторию, а также обнаруживают определенную последовательность в своей сущности, и, во-вторых, имеют обобщенный характер, так как такой «Адриан» может быть практически в каждом типе школы и в каждом классе.

Для смоделированной практики в классе мною была выбрана ситуация из повседневной школьной жизни, так как она очень хорошо соответствовала теме исследования. Именно поэтому она описывается так подробно. Вид класса: во всех представленных эпизодах урока речь идет о так называемом компьютерном классе (с углубленным изучением информатики). В этом компьютерном классе 20 мальчиков и 5 девочек. Класс очень неоднородный и мультикультурный. Если говорить о разнообразии культур, то представлены различные национальности; для большинства учеников немецкий язык является неродным языком. В классе есть два экстраординарных ученика, одного из которых зовут Адриан. Образ ученика: Адриан – это подросток в период полового созревания, агрессивный, постоянно мешает проведению урока, не проявляет активности в работе на уроке, до сегодняшнего дня не выполнил ни одного домашнего задания. Нужно отметить, что у Адриана 11 часов занятий по немецкому языку в неделю, и для этого его забирают из класса. На курсе немецкого на сегодняшний день он не показал какого-либо прогресса и не проявляет ни воли, ни желания интегрироваться.

Действующие лица: учительница (У), Адриан (А), классный руководитель (КР), директор (Д), одноклассник (О).

Сцена 1: В компьютерном классе на уроке английского языка. Адриан с опозданием заходит в класс (все уже сидят), хлопает дверью. У: Good morning, Adrian. You are too late. Why are you late? А: (заносчиво) Что? Что она говорит? Я не понимаю по-английски! О: Она говорит, что ты должен объяснить, почему ты опоздал. А: Мое метро опоздало. У: Ты ничего не хочешь сказать? А: Мне очень жаль, что транспортные средства ходят так нерегулярно. О: Какая дерзость! У: Sit down please. А. всем мешает. У: Sit down please. Adrian! А: Вам не нужно так кричать. Расслабьтесь, госпожа учительница. Врывается классный руководитель. КР: Адриан! Быстро со мной! Встань к двери! У меня есть небольшая информация для класса, а потом у меня будет с тобой серьезный разговор.

Сцена 2. Позже на этом же уроке. А. шепчется с одноклассником, чтобы учительница могла это слышать: (русский мат). Оба громко смеются. Учительница возмущенно говорит Адриану: Вон отсюда! К директору! А: Почему же? Что я сделал? У: Ты знаешь, что ты сделал. Ты должен следить за тем, что ты говоришь на уроке. А: Но я не знаю,

что я сказал! Я этого не понимаю! Учительница ведет ученика к директору.

У: Тебе нужно будет объяснить директору, почему я тебя к ней отправила. Свое задание выполнишь у нее.

Сцена 3. В кабинете директора.

Д: Адриан, ты должен 200 раз написать: Я больше никогда не буду ругаться на уроке.

Сцена 4. В компьютерном классе на уроке английского языка на следующий день. Адриан не идет на курс немецкого языка, так как основной учительницы нет, и хочет остаться у учительницы английского языка. Она одна с классом. У: Адриан, разве тебе не нужно идти на курс немецкого языка? А: Нет, у меня сегодня нет курса немецкого. У (посмотрев в расписание для особых учеников): Нет, есть! И госпожа Атанасов тоже в здании, я ее уже сегодня видела. Так что иди на урок! А: Я НЕ ХОЧУ ТУДА ИДТИ. ПОЗВОЛЬ МНЕ ОСТАТЬСЯ ЗДЕСЬ! У (сначала разъяренно, потом успокоившись, подходит к нему ближе. Она говорит тихо): Ты знаешь, Адриан, я не хочу знать, что ты делаешь после школы, в какие парки ты ходишь, и с какой компанией ты общаешься. Мне все равно, кто твои друзья, и как вы между собой общаетесь. Но мне важно, как ты ведешь себя в школе. И если учителя относятся к тебе так же уважительно, как я, то и ты должен оставаться вежливым. После школы ты можешь делать все, что ты хочешь. Понятно? Адриан молчит и смотрит вниз. У: Возможно, ты хочешь мне что-то сказать? А (злобно): Что? У: Ты должен знать, когда что-то идет не так. Что говорят, когда делают что-то неправильно? А: ИЗВИНИТЕ. У: За что я должна тебя извинить? А: Извините, что я вел себя так неуважительно по отношению к Вам. Мне очень жаль. У: Хорошо, ты прощен.

Спустя время, можно поразмышлять о том, как должен был реагировать учитель в вышеописанной ситуации. Выдворение с урока не принесло пользы и не имело никакого терапевтического эффекта. То, как может действовать педагогическая терапия, хорошо описано у Винкеля на трех школьных примерах. Винкель рассматривает выдворение с урока не как наказание, как это было проиллюстрировано в случае выше, а как исцеляющее действие на отдельного ученика и на весь класс в целом. Среди прочего он говорит о «профилактическом выдворении» [1, с. 122–123]. При этом первый из описанных примеров представляет собой терапевтическое решение, когда гиперактивный ученик может выйти во двор, чтобы потратить лишнюю энергию, в то время как второй случай в реальных школьных обстоятельствах кажется мне достаточно сомнительным, так как демократический подход к мобильному телефону скорее приведет к трудностям при проведении урока (ср. цитата Цицерона о том, что «господство масс не демократию» воплощает, а ведет «к охлохратии» [4, с. 88]).

В качестве метода обратной связи к смодели-

рованной практике использовался целевой оценочный диск. Гюнтер Дрессельхаус отмечает, что эта методика обратной связи, служащая визуальной оценке урока, является очень эффективной [2, с. 217]. Использование такого метода оценки занимает, согласно Сальдерну, примерно 10 минут [3, с. 165]. Целевой оценочный диск состоит из восьми сегментов, которые предложены учителем. Каждый сегмент может оцениваться от 0 до 5 баллов. Эта методика показала себя в нашем исследовании как достаточно эффективная. Она не занимает много времени, если вопросы сформулированы заранее. Кроме того, она очень проста в визуальном плане, и, с другой стороны, ученики считают ее увлекательной, так как форма напоминает им игру дартс и вызывает эффект ожидания и чего-то веселого.

В главе «Что такое заминки на уроке? Или: от осуждения через извинение до понимания» Винкель перечислил общие замечания, которые делали учителя при директоре на своих рабочих местах. Автор считает, что эти замечания сначала вызывают смех, но вместе с тем являются трагикомичными [1, с. 21]. После прочтения книги возникает мысль, что подыгрывание может стать решением проблемы, когда ученик хочет «протестировать» учителя. После осознания этого, я еще раз обратилась к случаю с Адрианом, и убедилась, что эта ситуация, с большей вероятностью, не обострилась бы так, если бы я не восприняла ученика так серьезно.

#### *Библиографический список*

- 1 Винкель Райнер. *Проблемный урок: диагностические и терапевтические возможности* / Райнер Винкель. – Hohengohren : Schneider, 2009.
- 2 Дрессельхаус Гюнтер. *Повышение педагогического мастерства: второй образовательный путь: пример для новых путей* / Гюнтер Дрессельхаус. – Munster : Lit Verlag, 2001.
- 3 Сальдерн Маттиас. *Самооценка школы: предпосылки – осуществление – критика*. 2013.
- 4 Фельд П. Ларс. *Прямая демократия в Швейцарии: результаты новейших эмпирических исследований* / Ларс Фельд П., Гебхард Кихгесснер // *Прямая демократия: исследование и перспективы*. – Берлин : Springer, 2013.
- 5 Хиллебранд Клеменс. *Дидактика при трудностях на уроке и поведенческих расстройствах* / Клеменс Хиллебранд. – Мюнхен : Ernst Reinhard, 2011.

#### *References*

- 1 Winkel Rainer. *Problem lesson: diagnostic and therapeutic opportunities*. Hohengohren: Publishing house Schneider. 2009.
- 2 Dresselhaus Gunther. *The increase of pedagogical mastership: the second educational way: an example for new ways*. Munster: Publishing house LIT. 2001.
- 3 Saldern Matthias. *Self-assessment of school: background – realization – critics*. 2013.
- 4 Feld P. Lars, Kikhgesner Gebhardt. *Direct democracy in Switzerland: results of the newest empirical researches*. *Direct democracy: research and prospect*. Berlin: Publishing House Springer. 2013.
- 5 Hillebrand Klemens. *Didactics at the difficulties of the lesson and behavioral disorders*. Munich: Publishing house Ernst Reinhard. 2011.