

# ДИСЦИ- ■ ПЛИНА БЕЗ СТРЕССА

УЧИТЕЛЯМ  
И РОДИТЕЛЯМ:  
КАК БЕЗ НАКАЗАНИЙ  
И ПООЩРЕНИЙ  
РАЗВИВАТЬ В ДЕТЯХ  
ОТВЕТСТВЕННОСТЬ  
И ЖЕЛАНИЕ УЧИТЬСЯ

Д-Р МАРВИН МАРШАЛЛ

**Марвин Маршалл**  
**Дисциплина без стресса. Учителям**  
**и родителям. Как без наказаний**  
**и поощрений развивать в детях**  
**ответственность и желание учиться**

*Текст предоставлен правообладателем*  
[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=8386099](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=8386099)

*Дисциплина без стресса. Учителям и родителям: как без наказаний и поощрений развивать в детях ответственность и желание учиться / Марвин Маршалл ; [пер. с англ. И. В. Антипкиной].:*

*Эксмо; Москва; 2014*  
*ISBN 978-5-699-74689-7*

**Аннотация**

Мировой бестселлер для учителей и родителей! Революционная стратегия воспитания и взаимодействия с детьми! Доктор Марвин Маршалл – американский преподаватель и писатель, широко известный во всем мире. Большой педагогический опыт позволил доктору Маршаллу разработать систему «Дисциплина без стресса», которая опирается не на внешние источники мотивации, а на побуждение детей к работе над собой. Основная идея: ребенок способен изменить себя сам, задача учителей и родителей – деликатно контролировать этот процесс.

Прочитав книгу, вы сможете: действовать значительно эффективнее как учитель и воспитатель; улучшить взаимоотношения с детьми и атмосферу в детском коллективе; помочь детям стать более успешными и мотивированными; поддерживать безукоризненную дисциплину среди подопечных; способствовать хорошей учебе, не прибегая к подкупам и угрозам.

## Содержание

Вступление	12
Предисловие	13
Благодарности	14
Об этой книге	15
Об авторе	18
Предисловие ко второму, дополненному изданию	20
Дисциплина без стресса	21
Проактивный подход (упреждающий метод) без принуждения и вседозволенности	21
Полезные статьи	23
История одного директора	23
Поиск	26
20 лет в поиске	27
Три практических принципа	29
Три фазы системы повышения ответственности	30
Подарок на всю жизнь	32
Распространить иерархию на процесс обучения	33
Результаты	35
Письма	36
Опыт учителя начальных классов	37
История учителя начальных классов	38
История учителя алгебры	39
История нового учителя высшей школы	40
История городской школы	41
Воспитание характера	42
История об оценках и наградах	43
Дисциплина без стресса	44
Пролог	44
Обучающая модель. Дисциплина без стресса	44
Учебные планы, методики, управление классом и дисциплина	44
Список процедур, которые нужно отработать	47
Введение. «Телячья тропа»	49
Глава 1	51
Практические принципы	51
Позитивный настрой, выбор и рефлексия	51
Сила позитивности	53
Делайте акцент на хорошем	53
Предупреждение о последствиях в сравнении с информированием	53
Когда предупреждать о последствиях необходимо	54
Проецируйте позитивные ожидания	55
Сила выбора	58
Новое мышление: свобода выбирать свою реакцию	58
Позиция жертвы	61
Важная роль рефлексии	64

Рефлексия и оценочные вопросы	64
Составление вопросов	66
Опасные места	66
Вопросы как способ уменьшения стресса	67
Навык	67
Резюме	69
Позитивность, выбор и рефлексия упражнения для учащихся	70
Глава 2	71
Методы, которые мы используем	71
Метод X и метод Y	71
Внешняя и внутренняя мотивация	74
Разъяснение терминов	74
Внешняя мотивация	74
Внутренняя мотивация	75
Вознаграждения	78
Вознаграждение как стимул	78
Признание как стимул	78
Награды за ожидаемые стандарты поведения	78
Почему мы используем вознаграждения	79
Еще немного о вознаграждениях	80
Наложённые наказания	83
Теории и проблемы, связанные с наложенными наказаниями	83
Наложённое наказание удовлетворяет наказывающего	85
Сила неиспользования наложенных наказаний	86
Вознаграждения и наложенные наказания: две стороны одной медали	88
Точка отсчета	88
Куда мы движемся	89
Выговоры и указания	90
Поучения других	90
Указания для себя	91
Образ мышления	92
Резюме и выводы	94
Резюме	94
Выводы	95
Глава 3	96
Дисциплина	96
Дисциплина как возможность	96
Обучающая модель. система повышения ответственности	98
Система повышения ответственности	99
Четыре концепции	100
Метафора бабочки для объяснения иерархии	100
Знакомство с концепциями	100
Анализ упражнения	102
Как объяснять и преподавать уровни иерархии	103
Обзор концепций	109
Основные пункты	109
Варьирование описаний концепций	110

Применение концепций и обучение им	110
Когнитивное и моральное развитие	111
Польза от преподавания иерархии уровней развития	112
Важные сведения об иерархии социального развития	116
Проверка на понимание	118
Мысленный настрой	118
Техники невмешательства	118
Вопросы как исследование	119
Как начать эффективные расспросы	120
Секрет в том, чтобы спрашивать	121
Предостережения	121
Дети постарше: предположить, а не спрашивать	121
Просто, но не легко	122
Интонация	122
Движения	123
Упражнение – мать умения	123
Моделирование	125
Обзор	125
Сначала попробуйте получить ответ	125
Последовательность и честность	126
Другие методы работы с направляемым выбором	126
Эссе	126
Самодиагностика	128
Повторная самодиагностика	128
Резюме, обзор и вывод	130
Резюме	130
Обзор	131
Заключение: послушание и ответственность	131
Использование системы для стимулирования стремления к учебе	134
Глава 4	135
Учебный климат	135
Взаимоотношения	137
Правила или ответственность?	138
Сокращение списка правил	138
Обязательства	139
Манеры	140
Процедуры	140
Уменьшение обезличенности	142
Учитель и ученик	142
Ученик и ученик	143
Индивидуальные занятия	145
Стратегии	147
Классные собрания	148
Положительные взаимоотношения	148
Развитие навыков	148
Воспитание вежливости	149
Цели и задачи	149
Три части	150

Трудные ситуации	150
Длительность, время и частота	151
Создание физической обстановки	151
Мебель	151
Учитель – помощник	151
Программа	152
Формулировка вопросов	152
Как закрыть собрание	153
Процесс оценки	153
Темы и источники	154
Качество обучения: сотрудничество, а не конкуренция	156
Соревнование	156
Радость от учебы	157
Начало процесса	157
Учить и учиться	158
Сотрудничество и качество	158
Дальнейшие улучшения	159
Совместная оценка	160
Меньше перфекционизма	161
Задачи	163
Управление гневом и импульсами	164
Разрешение конфликтов: примиряющие круги	166
Работа с трудными учениками	168
Используйте позитивность	168
Дайте возможность выбирать	168
Задавайте вопросы на размышление	168
Учите	168
Давайте указания для начала работы	168
Используйте творческие подходы	169
Признайте хорошее поведение	169
Ободряйте	169
Пересадите ученика	169
Назначьте ему партнера по учебе	169
Придумайте систему сигналов	169
Прогресс – сила	169
Резюме и выводы	171
Резюме	171
Выводы	172
Глава 5	173
Концепции	173
Учебная программа (также см. Пролог)	173
Методы преподавания (также см. Пролог)	173
Левое и правое	173
Диаграммы связей	175
Интеллект («И» в ЛИМЭС)	176
Модальности обучения («М» в ЛИМЭС)	179
Эмоции («Э» в ЛИМЭС)	181
Стили («С» в ЛИМЭС)	183
Планирование уроков	185

Уровни интеллекта	186
Учебные вопросы	189
Стратегии группового обучения	190
Ключевые слова для вопросов и утверждений	190
Визуализация	191
Истории	194
Метакогниция	194
Восприятие	196
Дополнительные рекомендации по усилению памяти	197
Лазерное обучение	198
Дифференцированное преподавание	198
Конструктивный сдвиг	199
Управление классом	202
Выработка процедур	202
Обучение повседневным делам	202
Управление вниманием	203
Сразу за дело	203
Борьба с опозданиями	203
Отмечание присутствующих	204
Как передать и собрать материалы	204
Карандаши на время	204
Поход к точилке	205
Использование школьных принадлежностей	205
Помощь учителя группе	205
Индивидуальная помощь учителя	205
Обратная связь от учеников	205
Мятая бумага – больное место	206
Процедуры окончания урока для средних и старших классов	206
Домашние задания	207
Цель	207
Теоретическая база	207
Выбор заданий	207
«Скелет»	207
Как меньше исправлять домашние задания	208
Резюме и выводы	209
Резюме	209
Выводы	209
Глава 6	210
Советы родителям	210
Практика позитивности	210
Предлагайте выбор	211
Поощряйте рефлексию	212
Эффективные вопросы	214
Слушать, чтобы узнавать	215
Ограничьте количество указаний и поучений	216
Проверка восприятия	216
Фокус на важном	217
Просите о содействии	217

Распознавайте скрытые смыслы	217
Воспитание ответственности	218
Проявление личной ответственности	218
Поддерживайте стандарты	219
Используйте власть, но не наказывайте	220
Позвольте ребенку вести	221
Учите справляться с импульсами	221
Вмешивайтесь в ссоры братьев и сестер	222
Помните о половых различиях	222
Чаще признавайте, чем хвалите	223
Уважайте домашние задания	224
Работать умнее, а не усерднее	224
Лелейте натуру вашего ребенка	225
Почувствуйте радость	225
Резюме	228
Эпилог	230
Различие в назначении школы и бизнеса	231
Иной продукт	232
Другой возраст	233
Задачи различны	234
Различия в бюджетах и компенсациях	235
Разные факторы успеха	236
Различия в процедурах и факторе времени	237
Выводы	238
Библиография	239
Приложения	245
Идеи по развитию мотивации	245
Популярные, но непродуктивные подходы	249



# Марвин Маршалл

## Дисциплина без стресса. Учителям и родителям: как без наказаний и поощрений развивать в детях ответственность и желание учиться

*Посвящается моим ученикам из младших, средних и старших классов, которые научили меня тому, что никто не хочет терпеть неудачи и попадать в неприятности и что дети хотят быть ответственными, просто слишком многие взрослые пытаются помочь им непродуктивными способами.*

Dr. Marvin Marshall  
Discipline Without Stress  
Punishments or Rewards:  
How Teachers and Parents Promote Responsibility & Learning

Copyright © 2012 by Marvin Marshall Translation rights arranged through Deanna Leah,  
HBG Productions, Chico CA [www.hbgproductions.com](http://www.hbgproductions.com)

Перевод *И. Антипкиной*

Художественное оформление *П. Петрова*

«Эта удивительная, полная озарений книга описывает не просто педагогическую технику; в ней даются практические советы по решению ста с лишним проблем, с которыми сталкиваются все родители и учителя. Она дышит разумной философией и показывает способ мышления, который помогает разбираться с трудностями самостоятельно, а не обращаться в поисках решений к другим».

*Стивен Р. Кови, автор книги «Семь привычек высокоэффективных людей»*

«Эвристические и инновационные идеи и мастерство Марвина Маршалла дают четкое представление о том, как воспитывать в детях ответственность. Польза для школы и родителей несомненна».

*Жене Бедли, лауреат премии Национальный учитель года, автор книги «Уроки характера для жизни»*

«Стратегии, которые доктор Маршалл предлагает для создания в классах атмосферы человечности, отзывчивости и ответственности, основаны на результатах исследований, а ТАКЖЕ на богатой практике. Задачи управления классом в них взаимосвязаны с более фундаментальными вопросами: созданием эффективной программы преподавания и усвоения материала и поддержанием долговременной мотивации. Я рекомендую эту книгу всем, кто хочет помочь детям реализовать их «право на обучение».

*Линда Дарлинг-Хаммонд, педагог, профессор Стэнфордского университета, автор книги «Право на обучение», директор Национальной комиссии по педагогике и будущему Америки*

«В нашей культуре с понятием дисциплины связано много непростых моментов. Пуританское прошлое американцев привело к распространению ошибочных представлений о регулировании поведения. В своей книге Марвин Маршалл показывает, как преодолеть эти непродуктивные схемы и одновременно стимулировать молодых людей к ответственности и развитию. Это важная работа, и я настойчиво рекомендую ее к прочтению». *Джим Каткерт, автор книги «Принцип желудка: узнай себя и развивайся»*

«Марвин Маршалл убедительно доказывает, что подавление, наказание и награды непродуктивны в воспитании или обучении детей. В лучшем случае эти меры вызовут временное послушание. Но скорее всего, они испортят отношения, отвратят от предприимчивости, не дадут увидеть скрытые причины нежелательного поведения и разрушат процесс обучения. Марвин показывает путь к успешным стратегиям, таким как изменение образа мышления и внедрение специальных техник вмешательства. Родители, учителя и директора школ должны как можно скорее прочитать эту книгу».

*Илейн Хэгланд, доктор наук, профессор образования, администрирования и консультирования Калифорнийского университета, Лонг-Бич*

«Эта книга – огромный вклад в дело защиты детей. Доктор Маршалл не только показал нам работающую философию, но и упростил задачу по ее пониманию и применению на практике. В результате выигрывают все, особенно дети».

*Джеймс Саттон, доктор педагогики, детский психолог, автор книги «Если мой ребенок такой милый, отчего я лезу на стенку?»*

«Люди, которые управляют своей жизнью, очень ценны. Они задумываются о последствиях своих поступков, вкладывают энергию в выполнение задач, ставят перед собой трудные цели, упорно к ним идут. Они отличаются оптимизмом, довольны собой и держат под контролем уровень своей тревожности. Чтобы раскрыть человеческий потенциал, нужно сместить существующий вектор приложения усилий в образовании. Учителя и школьники должны обрести внутреннее побуждение к обучению: овладеть самоанализом и самонастройкой. В книге Марвина Маршалла рассказано о научных основаниях, методах и стратегиях, которые к этому приводят».

*Артур Коста, доктор педагогики, профессор Калифорнийского университета Эмеритус в Сакраменто, соучредитель Института разумного поведения*

«Я мучилась с поведением своего пятилетнего сына, который никого не слушался. Заставить его что-то делать было нереально. Я была совершенно подавлена, пока не прочитала вашу книгу. Сын реагирует на ваши методы, и наши отношения улучшились. Спасибо за практические способы прививания ответственности».

*Карен Маккормак, Норко, Калифорния, США*

«Когда я не знаю, как поступить, то люблю перечитывать «Дисциплину без стресса». Считается, что классика – это то, к чему можно обращаться

снова и снова и каждый раз находить что-то новое. То же самое происходит и с этой книгой. Каждый раз, листая ее, я начинаю видеть происходящее в новом свете».

*Анна Найман Дэли, Блаффдэйл, Юта, США*

«Узнав, что один из принципов системы Маршалла – быть позитивным, я понял, что должен применять иерархию в позитивных ситуациях. Сейчас я не только использую иерархию для поощрения поведения, соответствующего высоким уровням, но и делаю это проактивно. Это значит, что я применяю ее до урока, до выполнения задания, до мероприятия. И тогда ученики настраиваются на успех. Они ТОЧНО знают, на что похоже поведение верхних уровней, и я обнаружил, что стоит им помочь сформировать это представление, как они начинают к нему стремиться. Тогда работа учителя приносит удовольствие. Больше времени тратится на то, чтобы похвалить за правильный выбор, чем на разбор ошибок. Вот почему это исключительная система! Процесс преподавания становится приятным!»

*Керри Вайснер, учитель, Данкан, Британская Колумбия, Канада*

## Вступление

Том Сойер *вдохновил* своих приятелей на то, чтобы побелить забор тети Полли. Он разбирался в психологии лучше любого бихевиориста.

Бихевиористы считают, что все типы поведения усваиваются человеком через выработку условного рефлекса. Чтобы изменить тот или иной стереотип, они используют внешние стимулы. И совершенно пренебрегают внутренними источниками перемен, благодаря которым нейробиологи больше не используют теорию условного рефлекса в отношении людей.

К сожалению, метод кнута и пряника, применяемый при дрессировке птиц, грызунов и пр., все еще широко применяется в образовании и при воспитании детей. Хотя бихевиоризм показан детям со специальными потребностями (для закрепления желаемого поведения им дают материальные поощрения), этот же подход используется, а иногда предписывается для всех школьников.

Внешние источники способны *контролировать*, но не *изменять* людей. *Люди меняются только самостоятельно.*

Кроме того, внешний контроль направлен на послушание, а послушание не создает заинтересованности.

В отличие от этих внешних, манипулятивных и реактивных бихевиористских подходов методика «Дисциплина без стресса» является упреждающей, абсолютно ненасильственной, не предполагая при этом вседозволенности. Методика стимулирует потребность и заинтересованность детей *в ответственном поведении и стремлении к обучению.*

## Предисловие

«Что мне делать с этим ребенком?» – таков самый распространенный вопрос, с которым ко мне обращаются читатели этой книги и ежемесячной колонки на teacher.net, а также участники моих семинаров.

Я всегда отвечаю: «делать» с людьми не нужно ничего – нужно научить их делать что-то самостоятельно. Достичь этой цели помогают процедуры управления классом.

Дисциплина – это совершенно отдельный предмет. Она изучает человеческое поведение, в то время как управление классом посвящено реализации учебного процесса.

Марвин Маршалл создал программу, поставившую под сомнение многие существующие сегодня в образовании аксиомы и практики. Он наглядно показал, что такие внешние воздействия, как установка правил поведения, запугивание последствиями, вознаграждение школьников за подобающее поведение или наказание за проступки, не только не делают их послушными, но, наоборот, вредят порядку в классе.

Эту революционную работу необходимо прочесть как начинающим, так и опытным учителям, родителям, работникам соцслужб, психологам-консультантам, администраторам, преподавателям педвузов, а также всем заинтересованным в том, чтобы развивать в детях ответственность и стремление к росту. В каждой главе вы найдете свежие идеи и стратегии, которые научат вас эффективно общаться и взаимодействовать с окружающими.

*Гарри К. Вонг, доктор педагогики, автор книги «Как быть эффективным учителем – первые дни в школе».*

## Благодарности

Я глубоко признателен Керри Вайснер и Дарлин Коллисон из Британской Колумбии, Канада, которые продемонстрировали, как использовать *Систему повышения ответственности*, чтобы преодолеть безразличие школьников к учебе, повысить успеваемость и усилить их стремление вести себя ответственно.

Керри, кроме того, активно работает в группе интернет-поддержки на сайте <http://groups.yahoo.com/group/Disciplinewithoutstress/> и сортирует вопросы и ответы на сайте <http://disciplineanswers.com/>.

Я также благодарен всем читателям, чьи отзывы на первые 50 000 экземпляров этой книги способствовали выходу второго издания.

## Об этой книге

### ***Эта книга для меня?***

Если вы испытываете стресс, эта книга способна помочь его облегчить. Особенно полезна она будет, если вы – учитель или родитель.

### ***Каким темам посвящена эта книга?***

Эта книга предлагает практические решения проблем в сферах образования, воспитания и развития личности.

### ***Где можно применять эти идеи?***

Изложенные в этой книге стратегии можно использовать в любом классе, любом типе школы, для любой предметной области, любого возраста детей, в индивидуальной или групповой работе. Большинство идей можно также использовать в любых отношениях с другим человеком: родителю с ребенком, мужу с женой, начальнику с подчиненным.

### ***Когда можно применять предложенные стратегии?***

Любую стратегию можно вводить в практику немедленно.

### ***Почему вы написали эту книгу?***

Когда я вернулся к преподаванию в школе после 24 лет консультирования-заведования-контроля-управления, у меня словно глаза открылись. Дети и общество изменились, но взрослые все еще использовали методы, которые не приносят успеха с современной молодежью.

Вот три примера того:

1. Сделав упор на послушании, можно породить сопротивление и даже открытое неповиновение. А если побудить к ответственности, послушание возникает само собой – в виде побочного эффекта.
2. Введение регулирующих «классных правил» делает вас полицейским, а не учителем.
3. *Контролировать* человека можно, а *изменить* его – нет. Люди меняются только самостоятельно, и принуждение – наименее эффективный способ поменять поведение другого человека.

Многие сегодняшние дети не проявляют уровня ответственности, необходимого для жизнеспособности системы гражданской демократии. Я разработал и применил программу, благодаря которой на моих уроках не было проблем с дисциплиной. Я стал делиться своими находками с учителями на семинарах. Меня начали спрашивать: «А книга у вас есть?» И тогда я ее написал.

### ***Как читать эту книгу?***

Каждая глава самодостаточна. Не обязательно читать книгу в определенном порядке. Так, если вам важнее изучить и применить на практике программу снижения уровня стресса и ненасильственного установления дисциплины, начинайте сразу с главы 3 и прочитайте про *Систему повышения ответственности*.

### ***В главе 1 рассказывается, как снизить уровень стресса***

В ней продемонстрированы три практических принципа: сила позитивности, предоставление возможности выбора и значение размышления и самооценки. Глава завершается

упражнением. Выполнив его, вы увидите, что использование описанных принципов приводит к ощущению успешности и удовлетворенности жизнью.

### ***Глава 2 посвящена мотивации других***

В ней приводится обзор теорий воздействия на людей. Затем исследуется разница между внешней и внутренней мотивацией и обсуждаются поощрения и наказания, которые представляют собой две стороны одной и той же медали – мотивации. Далее следует рассказ об эффективности *разъяснений*. Глава завершается дискуссией об образе мышления – тех установках, которые движут мотивацией.

### ***Глава 3 посвящена воспитанию ответственности***

*Система повышения ответственности* содержит программу приучения к дисциплине, которая базируется на внутренней мотивации таким образом, что ребенок сам *хочет* быть ответственным. Эта программа рассчитана на профилактику, а не на исправление ошибок. Программа состоит из трех частей:

1. Презентация четырех концепций.
2. Проверка понимания концепций, если ученик поступает безответственно.
3. Если нарушения дисциплины продолжаются, применяются санкции без карательных мер.

### ***Глава 4 посвящена стимуляции стремления к обучению***

Она начинается с обсуждения понятия *учебный климат*. Даются рекомендации по улучшению взаимоотношений учителя и класса, школьников, учителя и отдельно взятого ученика. Описаны стратегии проведения классных собраний, внедрения сотрудничества (а не конкуренции) в целях качественного усвоения знаний и ослабления перфекционизма. Глава завершается описанием специальных стратегий контроля импульсов и управления гневом, разрешения конфликтов и способов обращения с трудными учениками.

### ***В главе 5 описаны азы преподавания в классе***

Здесь речь пойдет об отличиях работы двух полушарий мозга (в том числе и о диаграммах связи), о множественном интеллекте, модальностях обучения, эмоциях, стилях, планировании уроков, уровнях интеллекта и стратегиях преподавания. Будут описаны методы групповой работы, выбор ключевых слов для вопросов и утверждений, использование историй, метакогниции и чувств. И еще – дополнительные рекомендации для вспоминания и запоминания, «лазерное обучение», конструктивные сдвиги, управление классом и домашние задания.

### ***В главе 6 описаны самые важные родительские навыки***

Мы обсудим позитивность, предоставление выбора, поддержку желания размышлять, использование эффективных вопросов, умение слушать, чтобы узнать что-то новое, недостатки нотаций и поучений, проверку допущений, выбор главного из второстепенного, просьбы о содействии, распознавание скрытых посланий, воспитание ответственности, проявление личной ответственности, поддержание стандартов, применение власти без подавления, разрешение ребенку быть главным; техники, которые помогут справиться с импульсами, вмешательство в пререкания между братьями и сестрами, осознание половых различий, другие способы выражения одобрения, кроме похвалы; как учиться умнее, а не упорнее, как беречь природу вашего ребенка и получать радость от воспитания детей.



***Эпилог, в котором доказывается, что бизнес – это ущербная модель для образования***

Высокопоставленные руководители из правительства, деловых кругов и даже органов образования часто сравнивают учебные заведения и бизнес. Школы называют рабочими местами, школьников – клиентами, а к их успеваемости применяют методы бухгалтерского учета. Сравнить получение детьми знаний с получением взрослыми денег в корне неверно. Практику применения бизнес-модели к учебному процессу можно описать только словами персонажа комикса Дагвуда Бампстеда, который сказал: «Это выглядит разумно, только если об этом не задумываться».

## Об авторе

Марвин Маршалл – специалист по подбору кадров и автор книг. Он читает лекции по всему миру о развитии в детях ответственности и стремления к обучению с использованием ненасильственных методов, но без вседозволенности.

Его книги о дисциплине, социальном развитии, человеческом поведении, мотивации к учебе и воспитании детей опубликованы в разных странах.

Работая в сфере образования, он занимался:

*Преподаванием* в начальных классах, в 7–12-х классах и работал в качестве инструктора Отдела образования в Калифорнийском государственном университете в Лос-Анджелесе.

*Консультированием* в средней и старшей школе, где заведовал отделом психологической поддержки и профориентации, прошел сертификацию по Терапии реальностью и Теории выбора в Институте Уильяма Глассера<sup>1</sup>.

*Методической работой* по созданию программ и выбору методов обучения в качестве учителя, главы отдела, координатора или помощника директора старшей школы по учебным планам и инструкциям.

*Курированием и администрированием* в качестве директора начальной школы, помощника директора средней школы, директора старшей школы по спорту, помощника директора старшей школы по вопросам надзора и контроля, директором старшей школы и завучем.

*Написанием магистерской диссертации* по бизнесу и экономике в Калифорнийском государственном университете в Лос-Анджелесе на тему лидерства и активного участия сотрудников в управлении компанией.

*Написанием докторской диссертации* в Университете Южной Калифорнии по составлению учебных планов, методик преподавания и профориентации.

После 24 лет работы в области консультирования и управления доктор Маршалл вернулся к преподаванию и создал *Систему развития ответственности*, интегральную часть образовательной модели «Дисциплина без стресса».

Сегодня эта программа используется в самых разных образовательных учреждениях: от детских садов до старших классов в сельских, пригородных и городских школах. Стратегию можно использовать в любой семье или организации.

Кроме работы, Марвин Маршалл любит театр и музыку, в свободное время играет на шотландской волынке и имеет сертификат Колледжа игры на волынке в Глазго, Шотландия.

Своей профессиональной миссией он называет воздействие на педагогов, родителей и руководителей с целью отучить их от «внешних» воздействий и насильственных подходов к воспитанию в пользу более действенных «внутренних» подходов по усилению ответ-

---

<sup>1</sup> Терапия реальностью – разновидность когнитивно-поведенческой терапии, созданной Уильямом Глассером, она не интересуется прошлым человека или его подсознательными процессами, сосредоточиваясь на настоящем и трех главных концептах: реалистичность, ответственность, правильное/ошибочное («Три R»: realism, responsibility, right-and-wrong). – *Прим. пер.*

ственности и стремления к обучению, повышению эффективности, улучшению взаимоотношений и облегчению стресса как у детей, так и у взрослых. Раз в три месяца на сайте [www.MarvinMarshall.com](http://www.MarvinMarshall.com) выходит бесплатная информационная рассылка, освещающая эти темы.

***Написать автору можно по адресу:***

USA

Marvin Marshall & Associates, Inc

P.O. Box 2227, Los Alamitos, CA 90720

800.255.3192 01.714.220.0678 International

Marv@MarvinMarshall.com

*www.MarvinMarshall.com*

## Предисловие ко второму, дополненному изданию

В новом прологе речь пойдет об учебных планах, преподавании, управлении классом и дисциплине. Эти понятия необходимо прояснить, чтобы грамотно решать возникающие проблемы. Так, понимание разницы между *управлением классом* и *дисциплиной* поможет повысить эффективность преподавания.

В первой статье – «История одного директора» – рассказано, как внедрение трех описанных в главе 1 принципов существенно изменило качество личной и профессиональной жизни педагогов.

Во второй – «Поиск» – показан переход учителя от использования «внешних» приемов манипулирования и наград за примерное поведение к *Системе повышения ответственности*, глава 3.

Основа эффективного управления классом – это правильные методы преподавания. Большая часть учебного времени обычно тратится на попытки добиться внимания детей. Это происходит потому, что учеников с самого начала не обучили процедуре немедленного привлечения внимания. В новом прологе приведены два способа привлечения внимания, которые я описывал в своих обучающих презентациях для учителей и которыми многие из них просили поделиться.

В разделе «Письма» приведены примеры нового типа общения. Эти истории смогли появиться только после применения идей, описанных в предыдущем издании книги. Они подогреют ваш интерес и вдохновят на то, чтобы самостоятельно использовать мои предложения на практике.

Поскольку основная тема этой книги – мотивация, в книге приведены дополнительные способы повышения интереса школьников к учебе. Статья «Идеи для мотивации» находится в первом разделе Приложений.

В Приложениях также приведен список наиболее распространенных непродуктивных, часто приводящих к обратному результату подходов к обучению и воспитанию.

Наше общество изменилось, а вместе с ним и молодежь. Многим взрослым не удается влиять на детей, поскольку они культивируют послушание, а не ответственность. Сегодня трудно с успехом применять авторитарные подходы, поскольку общество ставит во главу угла такие ценности, как индивидуальность и личная ответственность.

Практические советы в этой книге настолько просты, что вы удивитесь, почему не додумались до них раньше. Однако на первых порах использование этих практик может показаться неудобным. В отличие от детей, которые бесстрашно пробуют все новое, взрослые чувствуют себя не в своей тарелке, когда им приходится отступить от привычного образа действий. Осознайте это с самого начала, и новый подход к работе покажется легче. Чтобы поступать иначе, нужно создавать новые привычки, новые проводящие пути в мозге. Практика сделает новый метод привычным, и вам будет проще применять его.

Для облегчения вашей работы раз в три месяца выходит бесплатное информационное письмо. В каждом выпуске есть разделы о развитии ответственности, повышении эффективности, улучшении отношений, стимулировании интереса к учебе, воспитании и дисциплине без стрессов. Подписаться на рассылку можно на [www.MarvinMarshall.com](http://www.MarvinMarshall.com). На сайте также выложена полезная информация, которая поможет вам внедрить описанные в книге идеи в жизнь.

Марвин Маршалл  
Январь 2012

## Дисциплина без стресса

### Проактивный подход (упреждающий метод) без принуждения и вседозволенности

#### КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ

1. Система *«Дисциплина без стресса»* основывается на стимулировании ответственности (а не послушания, погоня за которым часто заканчивается сопротивлением, недовольством и даже бунтом). Послушание не создает потребностей и желаний. Но при стимулировании ответственности послушание возникает в качестве естественного побочного эффекта.

2. Когда эту систему применяют на уровне класса, возникает *культура обучения*. Когда ее применяют на уровне школы, создается *учебное сообщество*.

3. Программу можно использовать как дома, так и в *любых классах*, типах школ, при изучении любых предметов.

4. Описанные *принципы универсальны* в том смысле, что их можно применять как в *личной*, так и в *профессиональной жизни* для повышения эффективности и улучшения взаимоотношений.

5. Перед вами *полноценная педагогическая модель*, а не набор методов.

6. Система *абсолютно ненасильственна*, что позволяет избежать борьбы за власть и испорченных отношений; однако она *далека от вседозволенности*.

7. *Позитивная среда обучения* достигается в любом случае – даже если демонстрируется безответственное поведение.

8. Это программа *профилактики*. Она нацелена на то, чтобы справиться с плохим поведением *до* того, как оно проявится. Обычные же стратегии борьбы с плохим поведением всегда используются после того, как проблема возникла.

9. При работе с безответственными поступками *применяется стиль поведения, снижающий уровень стресса*, в отличие от традиционных подходов, которые усугубляют стресс.

10. В программе учитываются *особенности работы головного мозга*, и это помогает выработать желаемое поведение.

11. Как результат внутренней мотивации у детей возникает желание *быть ответственным и приложить к учебе усилия*.

12. Поскольку каждый сделанный нами выбор отражается на нашей жизни, программа помогает *осознавать результаты своих решений*.

13. Программа учит молодых людей *сопротивляться мышлению с позиции жертвы*.

14. В программе используется *дедуктивный* метод. Учащимся с первых уроков рассказывают о четырех уровнях иерархии. Отдельные ситуации рассматриваются по принадлежности к одному из уровней. В этом состоит отличие от традиционных индуктивных подходов, когда сначала обучают частностям, чтобы потом дать общие концепции, например, сначала дают список правил, чтобы научить определенному поведению.

15. В программе используется *конструктивистский* подход. Ученики сами придумывают близкие для себя примеры ситуаций, чтобы понять концепцию четырех уровней иерархии. Этот подход наиболее эффективен. Здесь акцент делается на понимание, мышление и самоконтроль.

16. Иерархия содержит не один-единственный допустимый уровень, а два, тем самым расширяя *возможность выбора и достижения успеха*.

17. Система *разделяет человека и его поведение*: поступок отделяется от того, кто его совершает. Это устраняет естественное желание школьника занять оборонительную позицию, которая является серьезным препятствием для осознания личной ответственности за свои поступки.

18. Неподобающее поведение рассматривается как реакция на импульс, а не намеренное нарушение. Любая проблемная ситуация становится *поводом для обучения* – если школьник допускает ошибку или действует импульсивно.

19. Описываемый подход систематически *стимулирует рефлексию* и оценку собственных мотивов и поступков.

20. В любой ситуации защищается *личное достоинство* всех ее участников.

21. Интегральной частью системы является *контроль импульсов*, осуществляемый с целью перенаправить неподобающие решения и поступки.

22. Учитель *направляет и оказывает поддержку*, а не говорит, *что делать*, и *не подавляет*.

23. Когда учитель обращает внимание на нарушение дисциплины, *не происходит потери учебного времени*. Во время короткого разбора происшествия весь класс освежает свои знания иерархии уровней развития.

24. Наиболее эффективно справиться с деструктивным поведением можно наедине с учеником, но данная стратегия допускает и обсуждение проблем *перед лицом всего класса*.

25. Учащиеся понимают разницу между *внешней и внутренней мотивацией* и узнают о том, как устоять против влияния безответственных сверстников.

26. Система продвигает *качественное обучение*, поскольку дает ориентиры работы еще до начала занятия.

27. Программа способствует *развитию хороших качеств характера* без воздействия со стороны взрослых.

28. Программа *воспитывает внутреннюю мотивацию* для ответственного поведения. Для сравнения: в традиционных подходах используется внешняя мотивация наград и наказаний.

29. В программе *не используются внешние вознаграждения* за ожидаемое поведение, поскольку они (а) воспитывают послушание, а не заинтересованность, (б) требуют присутствия взрослого для осуществления контроля, (в) усиливают зависимость личности от внешних агентов, (д) не воспитывают долгосрочной мотивации ответственного поведения, (е) используют низшие уровни подкреплений.

30. *Авторитет учителя не подразумевает карательных мер*, поскольку наказания основываются на вредной идее о том, что для научения дети должны подвергаться наказанию. Кроме того, наказания бесполезны и вредны, поскольку неизбежно разрушают взаимоотношения школьников и учителей.

31. Данный подход позволяет проводить занятия по психологии и профессиональной ориентации не с отдельными студентами, а с *целыми классами*.

### ***В программе используются следующие принципы***

1. Позитивный подход в обучении более конструктивен, чем негативный.
2. Школьники сами делают свой выбор.
3. Для поддержания мотивации крайне важна самооценка.
4. Каждый человек сам выбирает, как себя вести.
5. Самый эффективный способ изменить поведение – скорректировать его самостоятельно.
6. Ответственное поведение приносит больше удовлетворения, чем любая награда.
7. Развитие происходит быстрее, когда власть взрослых используется без наказаний.

## Полезные статьи

### История одного директора

В прошлом апреле началась новая страница моей жизни, после чего я изменилась как человек и как директор. Заканчивался пятый год моей работы в качестве директора начальной школы. Один коллега посоветовал посетить в Анахайме, Калифорния, конференцию Национальной ассоциации директоров начальных школ.

Я зарегистрировалась: мне хотелось улучшить взаимодействие со школьниками, чтобы в большей степени контролировать их поведение. Например, я каждую неделю встречалась с одним третьеклассником и его классным руководителем. Мальчик все время делал что-то не так, и с каждым днем его озлобленность и неприятие дисциплины усиливались. Мы общались и с его родителями, которые вместе с нами пробовали исправить поведение ребенка, но все было впустую! Я подумала, что в поле педагогической мысли должны найтись другие методы и стратегии, которые помогут мне и моим сотрудникам разрешать поведенческие проблемы учеников.

Вдохновившись этой миссией, я посетила все семинары и лекции, посвященные «трудным», «нарушающим» и «из группы риска» детям. Одну из лекций читал доктор Марвин Маршалл. Слушая его рассказ о Системе и роли позитивности, права на выбор и важности рефлексии, я поняла, что эти идеи помогут мне и моей школе.

После презентации доктора Маршалла я повернулась к джентльмену, сидевшему рядом, и поинтересовалась его мнением о представленной системе.

– Учителя, применяющие систему доктора Маршалла, – сказал он, – грустят в конце учебного года, потому что не хотят расставаться с учениками. А те, кто не использует его систему, ждут не дождутся окончания учебы.

Других рекомендаций мне было не нужно. Я поспешила в книжный магазин и купила «Дисциплину без стресса, без наказаний и вознаграждений».

Я закончила чтение – со всеми примечаниями, таблицами и заметками на полях – еще до того, как самолет приземлился дома, в Нью-Джерси. С того памятного апреля я по крайней мере дважды перечитала всю книгу, а отдельные главы – по три-четыре раза! Я носила ее с собой всюду: на работу, домой, на ланч с друзьями и семейные сборища. Самое удивительное, что в ней нет громких заявлений или сенсационных откровений. Это букварь нового образа жизни: как по-новому мыслить и помогать детям вести себя ответственно.

Вернувшись к работе, я стала понемногу внедрять философию доктора Маршалла. В трех первых главах книги делается упор на позитивность, предоставление вариантов выбора и использование наводящих вопросов, чтобы помочь детям оценить свое поведение и принять ответственность за свои поступки. Я решила начать с того, чтобы, просыпаясь утром, настраивать себя говорить и действовать позитивно.

Каждое утро я приветствовала коллег и учеников широкой улыбкой, желала им прекрасного дня и старалась разговаривать с ребятами в позитивном ключе. Я говорила: «От автобуса до класса мы пойдем спокойным шагом» вместо: «Не бегите!» В столовой я говорила: «Убираем посуду в тишине» вместо: «Тихо!» Раньше, привлекая внимание детей в столовой или на собраниях, мы хлопали в ладоши. По рекомендации доктора Маршалла я стала поднимать руку и считать, сколько времени потребовалось для наступления тишины. Если это занимало больше нескольких секунд, я говорила: «Потребовалось 10 секунд. Готова поспорить, что мы можем быстрее». После чего мы пробовали снова, и, конечно же, результат становился лучше.

По мере того как позитивный настрой стал моей привычкой, я увидела благоприятные результаты. Люди отвечали мне так же, как обращалась к ним я. Еще я начала отмечать негативные комментарии других учителей. И это стало меня угнетать. Прежде я не замечала, как часто воспитатели и педагоги обращаются к детям в негативной форме.

Мне хотелось поделиться идеями, которые я почерпнула из этой книги, но я не хотела, чтобы учителя восприняли их как указание сверху. Я решила немного потренироваться в применении этой системы, а потом побеседовать с учителями о поведении школьников и их стиле общения с детьми.

Тем временем я начала в порядке эксперимента предоставлять ученикам выбор. Мне было несложно, потому что до какой-то степени я уже использовала эту стратегию. Я всегда считала, что дети должны быть активными участниками при решении проблем и конфликтов.

Разговаривая с ребятами об их поведении на переменах, в столовой, в автобусе, я пыталась навести их на мысль о том, какие варианты выбора у них были и как они могли бы сделать правильный выбор. Какие-то варианты мы обсуждали вместе. Если они мне подходили, я говорила: «Меня это устраивает». Это я переняла у доктора Маршалла. Каждый раз, когда прием срабатывал, меня удивляла простота процесса.

Наконец, я приступила к самой сложной для педагога части – рефлексивным (наводящим на размышления) вопросам: ведь нам кажется, что мы плохо работаем, если непрерывно не указываем детям, что, как и когда им делать. На самом же деле, поступая так, мы очень несправедливы к детям. Кто в таком случае занимается осмыслением и размышлением? Явно не дети! Рефлексивные вопросы стимулируют ребят подумать над ответами. Умение задавать рефлексивные вопросы само собой не приходит. Необходима практика. Сначала я немного мямлила. Казалось, мозг цепенеет при выборе вопроса. Я много раз обращалась к книге и перечитывала примеры рефлексивных вопросов, чтобы лучше их прочувствовать.

На майском педсовете мы обсуждали поведение школьников и трудности, с которыми мы сталкиваемся. Коллеги признались, что иногда планы модификации поведения не срабатывают. Подчас у них заканчивались идеи, они не знали, что еще можно сделать. Тогда я рассказала об идеях доктора Маршалла.

Всем, кто заинтересовался ими, я заказала по экземпляру «Дисциплины без стресса...», оплатив книги со школьного счета. В сентябре преподаватели были готовы к новой работе. За день до начала занятий мы просмотрели обучающий фильм доктора Маршалла. Учителя составили «шпаргалки» с описанием четырех уровней поведения: «Анархия» (А), «Тирания/Буллинг»<sup>2</sup> (В), «Сотрудничество/Конформизм» (С), «Демократия» (D). В каждом классе мы повесили распечатанные и заламинированные плакаты с сайта доктора Маршалла.

К концу сентября мы все освоили новый язык. Любого школьника в любой ситуации можно было спросить: «Какой это уровень поведения?» – и услышать правильный ответ. Целью всех учеников были уровни С и D. Некоторые дети с самого начала правильно поняли Систему и старались делать верный выбор. Например, одного второклассника тревожило, что его товарищ заболел на Хеллоуин. Он сожалел, что друг не смог участвовать в традиционном сборе сладостей. Мальчик спросил родителей, можно ли ему отдать заболевшему приятелю половину того, что он собрал, и те отвезли его к другу. Замечательный пример поведения уровня D! Я бы о нем не узнала, если б на следующий день мне не позвонила мама заболевшего ребенка, чтобы похвалить этого мальчика.

---

<sup>2</sup> Буллинг (англ. *bullying*) – травля, запугивание. – Прим. пер.



Некоторым школьникам требовались частые напоминания. Детям с особыми образовательными потребностями и сложным поведением было особенно трудно вести себя на подходящих уровнях. На еженедельных педсоветах мы делились опытом, помогали друг другу пользоваться программой.

С тех пор как я прослушала лекцию доктора Маршалла, прошел почти год. Я по-прежнему ежедневно работаю над развитием позитивного отношения. Я научилась задавать наводящие вопросы. Большинство моих взаимодействий с учащимися – это спокойные беседы, в которых они задумываются о том, что сделали, и ищут способы чаще вести себя в соответствии с уровнями C и D. Одна девочка переживала, что ее одноклассник не сможет принести угощение на свой день рождения, и попросила свою маму вместе с ней испечь ему печенье. Так они и сделали, и мальчик был очень рад. Вот еще один пример того, как ребенок сделал то, что было правильно.

Напоследок я хочу сравнить «План Маршалла» (как мы его теперь называем) с электрической зубной щеткой. Всю жизнь я пользовалась обычной зубной щеткой. И мне казалось, что ничего лучше нет, пока у меня не появилась электрическая щетка. Было ли легко ее использовать? Поначалу нет. Мы с мужем прочитали инструкцию. Затем попрактиковались. Первые несколько раз было щекотно, как и отмечалось в инструкции. Бросили ли мы попытки? Нет, потому что задача казалась стоящей усилий. Используя электрощетку, нужно помнить некоторые правила. Держать рот закрытым, чтобы паста не стекала по подбородку. Если вынуть щетку изо рта, предварительно ее не выключив, то она забрызгает пастой зеркало, раковину и одежду. У щетки есть встроенный таймер, который сработает через 2 минуты. Результат использования новой щетки оказался настолько эффективным и мои зубы теперь настолько чище, что я уже не вернусь к «механической» щетке. Такое ощущение у меня вызывают и перемены, происшедшие после знакомства с системой доктора Маршалла. Я никогда не вернусь к прежним учительским установкам. Было ли мне легко? Нет. Стоил ли результат затраченных усилий? Да! Теперь я стала более счастливым и позитивным человеком и руководителем – и моя жизнь тоже изменилась.

*Мэри Лу Келуба,  
доктор педагогики, директор центральной школы  
Уоррена, Нью-Джерси.*

## Поиск

Лет 25 назад я подчас не знала, как навести в классе порядок. Я ревностно штудировала журналы для учителей в поисках ответов на свои вопросы.

Одна из методик, снискавших хорошие рекомендации, была такая: следовало разделить класс на команды, за хорошее поведение, добрые дела и прилежную учебу присваивать им баллы, а в конце каждой недели награждать победившую команду чем-то особенным, например шоколадкой, книжкой комиксов или красивой авторучкой.

В журнале обещали, что эта система поможет укрепить самооценку детей и мотивирует их на хорошее поведение, усердную учебу и проявления доброты к другим. Я накупила призов в надежде на то, что поведение «трудных» детей исправится, а у класса в целом усилится мотивация к учебе. Ведь это так легко. Почему я сама такое не придумала?

Не тут-то было! Похоже, мне не хватало каких-то навыков, чтобы претворить этот план в жизнь. Я оказалась никудышным судьей! Ну как определить, какая команда лучше соблюдала тишину? А в какой команде самый лучший почерк?! А поскольку я была не в силах заметить *все* добрые дела, ученики стали сами прерывать урок, чтобы указать мне на них.

Пятиклассники быстро раскусили мою тактику: «бунтари» не были настроены прощать ошибки, и даже самые тихие начинали жаловаться, если были не согласны с присужденными баллами. Короче, вместо того чтобы сотрудничать со мной, дисциплинировать себя и сосредоточиться на уроках, эти ребята становились жадными и обидчивыми, их интересовало только одно: набрать больше баллов, чем у соседа.

Куда делись спокойные, послушные и мотивированные ребята? Что случилось с атмосферой уважения и стремления к цели? Почему утром в понедельник дети приходили в школу только ради пятничного приза, а не ради замечательных уроков, к которым я готовилась часами? Я была горько разочарована в себе как в учителе.

## 20 лет в поиске

Устав от конфликтов и от природы не склонная к соревнованию, я поняла, что больше не могу следовать журнальному совету. Через три недели я приняла очевидное: мне никогда не стать по-настоящему эффективным преподавателем, как его описывал журнал. Мне не хватало таланта, чтобы справляться с классной дисциплиной. Нужно искать другие способы работы.

Огорченная собственной неспособностью следовать популярным педагогическим советам, описанным в оптимистичной статье для учителей, я решила искать решения в собственном опыте.

Я стала размышлять о преподавателях, которые в школьные годы учили меня. Некоторые вставали в памяти как сильные и вдохновляющие фигуры. Что общего было у них?

***Они культивировали личные связи с учениками следующими способами:***

- # относились к нам с уважением и добротой;
- # использовали прямые и честные учебные подходы;
- # проявляли к нам интерес как к личностям;
- # делились историями из собственной жизни;
- # с готовностью оказывали дополнительную помощь и поддержку, не держались недоступно, в результате чего мы всегда чувствовали себя в безопасности.

***Они показывали, что многого ожидают от нас, когда:***

- # требовали от нас усердной учебы;
- # настаивали на том, чтобы мы пробовали сделать что-то трудное снова и снова;
- # стимулировали нас на то, чтобы мыслить;
- # ожидали от нас подходящего поведения.

***Их педагогические приемы заключались в том, чтобы:***

- # заинтересовывать нас атмосферой сплоченности в классе;
- # пробудить в нас желание ходить на занятия;
- # делать учебу веселой;
- # использовать много тщательно спланированных учебных стратегий;
- # давать самые разные, но всегда имеющие смысл задания.

В течение следующих 20 лет я пыталась подражать своим любимым учителям. Однако мне все еще не просто было справляться с «трудными» учениками. Казалось, я знала, куда хочу попасть, но не имела представления о том, как туда добраться. Я вновь зарылась в научную литературу и стала искать методы обучения и поддержания дисциплины, основанные на *внутренней мотивации*.

Я была глубоко убеждена, что это верный путь. Исследования показывают, что всяческие ухищрения, быстрые методики, награды, наклейки, пицца за чтение и баллы за хорошее поведение не приносят устойчивых долговременных результатов. Но как научить шестилеток сознательно стремиться к проявлению сочувствия, самодисциплине, ответственности?

Все изменил буквально один щелчок компьютерной мышки. Как-то я ввела в поисковик слова «вознаграждения и наказания». Система вывела меня на сайт «Доктор Марвин Маршалл – Дисциплина без стресса, без наказаний или вознаграждений» ([www.MarvinMarshall.com](http://www.MarvinMarshall.com)).

Эврика! Здесь было именно то, что я искала! На сайте предлагалось описание простой системы, основанной на внутренней мотивации, а не на послушании. Это-то мне и было нужно.

## Три практических принципа

Воодушевившись, я решила на практике применять три рекомендованных принципа:

1. Все, что я говорила, я говорила позитивно. Школьники лучше себя ведут, когда чувствуют себя комфортно.
2. Я учила детей, что у них всегда есть свобода выбора своей реакции – независимо от ситуации. Осознав, что у них есть этот выбор, дети стали лучше контролировать себя и поступать более ответственно. Они почувствовали, что могут управлять своей жизнью.
3. Я научилась задавать вопросы, которые подталкивали ребят к размышлению и самооценке.

Применение принципов позитивности, делегирования полномочий через свободу выбора и поощрения рефлексии снизило стресс в моей работе и позволило мне взглянуть на плохое поведение как на любую другую академическую задачу – как на возможность учить и учиться, а не как на проблему. Теперь моей целью было воздействовать на детей, а не пытаться насильно заставить их совершить конструктивные перемены в своем поведении.

## Три фазы системы повышения ответственности

В первой части своей статьи Марвин Маршалл подробно рассказал о теории, на которой основана Система повышения ответственности.

При использовании в классе система состоит из трех фаз:

- 1) *обучение*;
- 2) *вопросы*;
- 3) *моделирование*.

### **Фаза 1.**

#### ***Обучение пониманию иерархии уровней***

В основе *Системы повышения ответственности* заложена иерархия уровней социального развития. Поведение в классе можно классифицировать по четырем уровням иерархии. Я выбрала понятные для моих учеников типы поведения и расположила их на графике:

#### **Уровень D: Демократия.**

Человек развивает самодисциплину. Проявляет добросердечие к окружающим. Делает хорошие дела, потому что это правильно. Внутренняя мотивация.

#### **Уровень C: Сотрудничество/Следование нормам/Конформизм.**

Прислушивается и сотрудничает. Делает то, что от него ожидают. Внешняя мотивация.

#### **Уровень B: Тирания/Буллинг.**

Командует другими. Беспокоит окружающих. Запугивает или задирает окружающих. Нарушает нормы поведения. Чтобы вести себя правильно, нуждается в жестком контроле со стороны взрослого.

#### **Уровень A: Анархия.**

Шумный. Неконтролируемый. Небезопасный.

Чтобы проиллюстрировать уровни иерархии, я использовала ситуацию, хорошо знакомую детям: на полу лежит мусор. Я описала типы поступков, которые отражали бы каждый из последующих уровней социального развития.

На самом низком уровне поведения, уровне А, ученик может поднять мусор, но только для того, чтобы швырнуть им в кого-то. Ступенькой выше: школьник не считает, что мусор нужно поднять, вместо этого он будет пинать его по классу. На уровне С ученик поднимет и уберет мусор по просьбе учителя. На уровне D выбросит мусор без просьб со стороны учителя и независимо от того, видит ли его кто-то в этот момент, – просто потому, что так будет правильно.

Важно, чтобы школьники поняли, что:

1. Поступки уровней А и В всегда неприемлемы. На обоих уровнях необходимо вмешательство учителя.

2. Уровень С приемлем, но мотивация на нем внешняя – желание заслужить одобрение или избежать наказания.

3. Уровни С и D различаются типом мотивации, хотя не обязательно отличаются поступками.

4. Уровень D является целью, мотивация здесь исходит изнутри – проявить инициативу, чтобы совершить правильный, подходящий или ответственный поступок.

Меня поразило, как быстро дети поняли концепцию и стали приводить примеры.

### **Фаза 2.**

#### ***Вопросы ученикам об их поведении***

Первый вопрос, который я всегда задавала, был: «Какого уровня этот поступок?» Было ясно, что эффективность этой фразы стала результатом постановки *вопросов* с просьбой идентифицировать уровни поведения, а не традиционного способа *сказать* ребенку, что поведение было неприемлемым. Кроме того, при обращении к уровню, а не к конкретному поступку школьника действие и деятель разводятся. Ребенок не чувствует необходимости обороняться.

Школьники легко и точно определяли уровни своего поведения и, если поступок соответствовал неприемлемому уровню, стремились его исправить или хотя бы не повторить.

И вот что удивительно: положительные изменения в поведении детей стали заметны сразу. Ребята начали анализировать свои поступки и принимать ответственность за свой выбор. Егоза, которая почти свела меня с ума шумным поведением, продемонстрировала великолепную выдержку. Задира начал мирно играть с ребятами.

Растеряха дал обещание вернуть чужую книжку и вернул, светясь от гордости за свою ответственность! Пережив чувство удовлетворения, которое возникает после разумных и ответственных поступков, ребята стали относиться к другим людям с большей эмпатией и заботой.

Я верила в силу внутренней мотивации, но всегда полагала, что *долговременные* результаты подразумевают долгий и постепенный процесс их достижения. А тут ситуация изменилась за несколько недель! Невероятно!

### **Фаза 3.**

#### ***Моделирование изменений в поведении***

В редких случаях ученик продолжал плохо себя вести, даже определив свое поведение как соответствующее неприемлемому уровню.

Тогда я использовала процесс «направляемого выбора». Я давала ученику задание на саморефлексию – с целью помочь смоделировать (а не навязать) план действий. Тогда ребенок мог придумать процедуру, которая перенаправляла бы его импульсы и помогала предотвратить неподобающее поведение в будущем. Это доказывает, что можно пользоваться властью учителя и не быть карателем.

## Подарок на всю жизнь

Миг за мигом, решение за решением мы создаем жизнь, качество которой зависит от нашего выбора. Осознавая это, мы можем совершать поступки, которые приведут к позитивным результатам. *Система повышения ответственности* дает молодым людям и даже совсем маленьким детям знание, опираясь на которое они смогут делать выбор и планировать будущее, не полагаясь на указания учителя.

Я заметила, что можно сделать поведение детей более последовательным на уровне D, если добавлять новые детали в его описание. Например, когда я добавила фразу «проявляет инициативу», те, кто и раньше был инициативным, утвердили уважение к себе, поскольку узнали это свое качество. Другие узнали еще одну черту характера, которую стоит в себе развивать.



## Распространить иерархию на процесс обучения

С течением времени я перестала рассматривать Систему повышения ответственности лишь как средство для поддержания дисциплины.

Однажды я решила обсудить с учениками, как использовать их знание об иерархии уровней развития для улучшения навыков чтения. Мы поговорили о ежеутренних получасовых занятиях «Читает вся школа». Я попросила детей придумать и описать поведение школьников на каждом из четырех уровней во время этого ежедневного сеанса чтения.

Они смогли четко описать поведение на каждом из уровней.

На уровне А школьники вообще не будут тренироваться в чтении. Они будут вести себя шумно, или зевать, или заниматься посторонними вещами. На уровне В станут всячески отвлекать остальных. Может, они будут листать страницы книги, но читать не будут. Мы решили, что в таких случаях учитель должен вмешаться и использовать свою власть, поскольку уровни А и В неприемлемы.

Затем мы обсудили поведение на уровнях С и D. Школьник на уровне С будет читать, но преимущественно напоказ, когда какой-то взрослый (учитель или один из родителей) будет на него смотреть или с ним работать. Если взрослые не будут следить за ним, он, хотя и не будет мешать другим, не станет особенно стараться. Такие школьники охотно сотрудничают и делают что требуется, чтобы избежать неодобрения взрослых.

Я хотела донести до детей важную мысль: на переживания о том, что подумают другие, напрасно тратится энергия.

Здесь я почувствовала, что детям нужно понять еще один важный аспект поведения уровня С. Я подчеркнула, что люди, чьи поступки соответствуют этому уровню, часто подлаживаются под ожидания, просто чтобы впечатлить кого-то своим поведением. Иначе говоря, причина, почему они читают, находится где-то снаружи от них. Они хотят, чтобы их увидели во время чтения, хотят хорошо выглядеть. Я хотела донести до детей важную мысль: на переживания о том, что подумают другие, напрасно тратится энергия, которую в этой конкретной ситуации полезнее было бы пустить на само чтение.

Когда мы перешли к описанию поведения уровня D, весь класс представил учеников, которые действительно каждое утро упражняются в чтении. Они будут выполнять задание просто потому, что знают, что от них этого ожидают. Они не будут терять время, наблюдая за реакцией учителя.

Затем я спросила:

–Как вы думаете, кто из этих школьников научится читать?

Класс понял: маловероятно, чтобы школьники, ведущие себя на уровнях А и В, когда-нибудь научились хорошо читать. И все потому, что их выбор и поступки вели их в противоположную сторону.

Далее мы перешли к преимуществам поведения на двух верхних уровнях иерархии. Мы решили, что школьники, действующие на уровне С, скорее всего научатся читать, но вряд ли будут получать от чтения удовольствие или станут читать много, потому что они читали «напоказ». Они подчинились требованиям, но сделали это без сердца. Работая кое-как, они и результат получают средний.

Затем мы обсудили уровень D. На этом уровне люди *сами мотивируют себя* и смогут получить от чтения большое удовольствие. Испытывая удовольствие, они продолжают читать и научатся читать еще лучше.

На этом уровне люди довольны собой, поскольку видят улучшения и осознают, что они появились в результате осознанного выбора.

После беседы я попросила школьников определить уровень своего поведения на уроке чтения – просто дала им минутку на размышление... и мы перешли к другому уроку.

## Результаты

В тот вечер школьник, который читал хуже всех в классе, пришел домой и сам стал читать хрестоматию. Раньше его родители переживали из-за отсутствия у него успехов в чтении, хотя и проверяли домашние задания. Но они не читали с ребенком по вечерам, о чем я настоятельно их просила.

Но в тот вечер мальчик сам читал и перечитывал текст! На следующее утро он пришел в школу, переполненный гордостью за себя и желанием перейти к более трудным текстам. Это результат всего одного вечера работы над собой.

*Система повышения ответственности* помогла ребенку усвоить важный урок, который обязательно скажется на его будущем поведении. Он ясно увидел связь между сделанным им выбором и результатом действий. *Я бы никогда не добилась этого, если бы старалась подкупить его похвалами, наклейками или призами за прочтение определенного количества страниц.*

Я поняла: послушание – естественный побочный эффект усиления ответственности. Дети, понимающие суть иерархии уровней развития, решают вести себя более ответственно и начинают учиться с полной отдачей. Мягко подталкивая детей к саморефлексии, я увидела, что школьники понимают, что правильно, а что нет, и стремятся оправдывать самые высокие ожидания.

Мне удалось найти эффективный способ дисциплинировать класс так, чтобы дети чувствовали себя в безопасности, заботились друг о друге и получали от учебы удовольствие. Работать учителем приятно, когда школьники демонстрируют более ответственное поведение и мотивированы учиться.

*Керри Вайснер,  
Данкан, Британская Колумбия, Канада.*

## Письма

Опыт учителя и родителя

Когда в нашей начальной школе ввели *Систему повышения ответственности*, я несколько переживала, будет ли программа работать в моем классе. Мне всегда казалось, что в своем классе я создала позитивную для обучения атмосферу, и введение *Системы* представлялось мне очередной бюрократической причудой, которую придется описать в отчете по «управлению классом».

Прочитав книгу доктора Маршалла «Дисциплина без стресса...», я решила, прежде чем вводить *Систему* в классе, испытать ее дома и рассказала об этом своим детям.

Чуть позже в тот же день я услышала, как дочь громко хлопнула дверью и в полную силу легких заорала на брата. Раньше я бы тут же ворвалась в комнату и вмешалась в ситуацию. Вместо этого я спокойно вошла и спросила:

– То, что ты делаешь, приносит пользу?

– Это та штука про дисциплину, которую ты используешь в школе, да? Тогда нет, не приносит, – вздохнула дочь.

– А то, что ты делаешь, соответствует принятым у нас дома стандартам?

– Нет.

– Скажи, пожалуйста: какое у нас в семье есть правило про крик?

– Кричать запрещено – все можно сказать спокойно.

– Как ты думаешь, что нам сделать с этой ситуацией?

Я предложила ей пойти к себе и подумать об этом. Чуть позже она вернулась и заговорила с братом. Она извинилась за крик и предложила список самоограничений, которые она придумала.

– Думаю, я не должна пользоваться компьютером в течение трех недель, или болтать по телефону, или ходить в кино с моими друзьями, – начала она перечислять.

Мы были поражены! Если честно, впервые она приняла ответственность так спокойно. Следующие три недели были очень интересными. Когда звонил телефон, мы слышали ее объяснения:

– Я не могу сейчас говорить, потому что родители... То есть... потому что я себя ограничиваю.

Начав использовать систему дома, мы стали получать от жизни больше удовольствия. Правда в том, что дети знают, что мы от них ожидаем. Когда они стали придерживаться высокого уровня ответственности, жить в доме стало гораздо спокойнее.

Спасибо!

Венди Холл,

Веставия Хиллз, Алабама.

## Опыт учителя начальных классов

На второй день применения новой системы случилось чудо. Ребята слушали книжку, сидя на ковре. Ученик, который изводил меня весь год, раз пять в течение 10 минут изобразил отрывку. А потом сам решил посидеть и подумать над своим поведением за партой (а не в коридоре).

Я объяснила, что, даже выбрав место за партой, он все равно должен дать остальным слушать. Он согласился. Когда через две минуты он снова начал изображать отрывку, я заметила, что он, должно быть, передумал и решил сидеть за дверью класса.

Когда он начал спорить, я спросила его, чье было решение мешать классу. Он неохотно ответил: «Мое», – и тихо вышел. Раньше с этим ребенком ни одно решение не давалось так просто.

Но самое удивительное, что он вернулся и без всяких напоминаний сказал:

–Миссис Кларк, мне жаль, что я так вел себя на ковре.

И я, и весь класс были поражены.

–Ты знаешь, какого уровня твое поведение сейчас? – спросила я.

Он не знал, и я сообщила ему, что это пример поведения уровня D, Демократии, принятия ответственности за свои поступки и одновременно забота о других.

Спасибо за то, что помогли мне сохранить свои нервы. Это мой четвертый год преподавания, и до применения вашей системы я думала, что начать новую карьеру в 56 лет было опрометчивым решением, но сейчас мне кажется, что смогу проработать еще лет десять. Спасибо.

*Искренне ваша,*

*Рэйчел Кларк,*

*Беркли, Калифорния.*

## История учителя начальных классов

Я преподаю уже 29 лет, преимущественно в начальной школе. В этом году я узнала о *Системе повышения ответственности*. Я рассказала детям про уровни поведения, и мы разыграли на примерах, как будут выглядеть разные уровни поведения во всевозможных школьных ситуациях.

Шла пятая неделя занятий. Как-то класс должен был проходить тестирование по чтению в школьном медиацентре. Когда мы пришли туда, ничего еще не было готово, и нам пришлось вернуться. Понятное дело, дети начали спорить, выяснять, кто где сидел, кому-то было тесно и т. д. Один из самых трудных учеников посмотрел на меня и громко, чтобы услышали все, спросил:

–Это уровень А, да?

Я утвердительно кивнула, но многие дети его услышали, и то, что случилось потом, было просто удивительно. Все ученики без пререканий расселись в круг, скрестили ноги, положили руки на колени, закрыли рот и посмотрели на меня. Я была поражена. Эта система действительно уменьшает стресс в работе! Спасибо вам, доктор Маршалл!

*Мелисса Мэтьюс,  
начальная школа Лэйк Джордж,  
Орландо, Флорида.*

## История учителя алгебры

Примерно за неделю до начала занятий я искала в Интернете систему поощрений, обеспечивающую мотивацию к учебе. Я набрала в поисковике «Дисциплина/Вознаграждение», и появился ваш сайт. Проведя на сайте около часа, я решила, что обязательно испытаю Вашу систему.

На второй день занятий я рассказала ребятам об иерархии и попросила их прочитать о Вашей *Системе повышения ответственности* в Интернете. На третий день мы обсудили их мнения, и атмосфера в классе немедленно изменилась!

Впервые за 25 лет работы я осознала, что совсем не верила в своих учеников. Я всегда проповедовала контроль и проверку, поэтому мне пришлось учиться делать паузу и давать им возможность проанализировать свое поведение и придумать свое ответственное решение.

Обстановка на уроках алгебры стала взрослой, проникнутой самодисциплиной, взаимопомощью и уважением. Я больше не валюсь от усталости в конце дня. Прекратились пустые препирательства!

Я часто поражаюсь зрелости, которую проявляют мои ученики. Я перестала раздавать указания и начала доверять им.

Спасибо за ваш сайт, книгу и ваши разумные принципы. Я стала счастливее и спокойнее.

*Шэрон Майл,  
Кронсвилль, Мэриленд.*

## История нового учителя высшей школы

Когда я пришла в Аэрокосмическую академию Центральной Флориды, руководство проявило понятный скептицизм, с которым администраторы относятся к новым преподавателям: сможет ли эта новенькая держать в руках преимущественно мужской коллектив студентов? Ответ: РАЗУМЕЕТСЯ, ДА! Администраторы не знали, что я была вооружена особым инструментом управления классом – книгой доктора Марвина Маршалла «Система повышения ответственности».

План доктора Маршалла позволил – и до сих пор позволяет! – мне сосредоточиться на том, чтобы объяснять понятно и использовать креативные методы преподавания, не наступая на «дисциплинарные грабли». Мой первый год прошел потрясающе, и я справилась с руководством студентами «без стресса, без наказаний или вознаграждений».

Что интересно, после первого семестра меня вызвали к начальству и спросили, все ли в порядке. Я не поняла, чем вызван вопрос, и попросила объяснений. Оказалось, директор был озадачен тем, что за весь семестр я никого не отправила к нему «на ковер». Значит, с его точки зрения, что-то было не так. Хотя на самом деле все как раз и было как надо!

Система не только способствует повышению ответственности, но и поощряет самодисциплину как в классе, так и вне его. Благодаря удобному плану доктора Маршалла я могла уверенно обучать 120–150 молодых людей новым методикам исследований. При этом я знала, что даю им возможность повысить свою ответственность.

Спасибо, доктор Маршалл, за то, что помогли мне перейти на новый уровень преподавания.

Ваша *Система повышения ответственности* – это способ КАЖДЫЙ учебный год сделать ВЕЛИКОЛЕПНЫМ!

*Лори Брэднер,  
преподаватель естественных наук,  
Высшая школа Кэтлина, Лэйкленд, Флорида.*



## История городской школы

Вот итог первого года применения Вашей программы. Летом мы все прочитали Вашу книгу и обсудили ее. Мы начали год, понимая задачу в общем и целом.

Было опасение, что не получится обращаться с учениками вежливо и уважительно, поскольку они не привыкли к такому отношению. В нашей школе многие дети относятся к группе риска, 99 % из них афроамериканцы, а 96 % получают бесплатный или льготный обед.

Программа нас очень впечатлила. Во всех классах мы повесили плакаты с описанием уровней иерархии и использовали одни и те же термины.

Теперь трудные ситуации учителя обсуждают со школьниками, приводы к директору снизились на 50 %. Отстранений от занятий стало меньше примерно на 25 %. В школе изменилась атмосфера, и мы больше сосредоточиваемся на обучении, чем на разборе проблемного поведения.

*Кстати, педагоги стали лучше общаться друг с другом. Никто не кричит на учеников, а конфликты между учителями стали реже и менее интенсивными.*

Мои сотрудники и я благодарны за то, что нам выпала возможность узнать про Вашу программу, поэтому и на будущий год мы продолжим использовать ее в своей работе.

*Ричард М. Рубин,  
директор начальной школы Хоуп,  
Даунтаун Рэйли, Северная Каролина.*

## Воспитание характера

Уважаемый доктор Маршалл! Я ваша поклонница с 2006 года. Я работала над магистерской диссертацией и изучала формы поведения, когда ознакомилась с Вашей *Системой*, а потом специально поехала в Сент-Луис послушать Ваше выступление на конференции по развитию положительных черт характера.

Затем я четыре года работала замещающим учителем. Я разъезжала по пяти школам в разных районах города и преподавала в разных классах, от начальных до выпускных. В то время я остро ощутила, что система наград и наказаний безнадежно устарела. Нередко учителя с грустью или раздражением говорили мне:

– Дети стали не такие, как раньше, когда я начал работать.

Если дети изменились, могут ли быть эффективны прежние способы общения с ними?

Я глубоко убеждена, что Вы ответили на вопросы о том, как направлять современных школьников к ответственному поведению и самоконтролю.

Я глубоко благодарна Вам за *Систему повышения ответственности* и неустанное обучение ее применению во всем мире.

*Искренне ваша,*

*Эрин Пэнки,*

*Порт Баррингтон, Иллинойс.*

## История об оценках и наградах

Меня зовут Джордж Г. Орфе, и я тот человек, который рассказал Вам историю про мальчика, получавшего от папы по 5 долларов за каждую пятерку. Вы попросили прислать Вам ее. Что ж...

Отец одного из моих пятиклассников пообещал сыну по 5 долларов за каждую пятерку в таблице. В первый отчетный период мальчик получил 8 пятерок и 40 долларов от отца.

Второй отчетный период заканчивался в конце января, а таблицы высылались родителям в начале февраля. Отец мальчика был очень разочарован, увидев, что у сына была всего одна пятерка, две четверки и остальные тройки.

Разговаривая с отцом, я предложил ему позвать сына и спросить, в чем была проблема. Мальчик зашел в кабинет, сел, и мы начали беседу. Мой первый вопрос был:

–Почему твоя успеваемость поползла вниз?

Мальчик ответил:

–Мне не нужны были деньги.

Отец так и сполз с кресла.

История о том, как вознаграждения влияют на внутреннюю мотивацию

Порой даже элементарные вещи – запомнить свои папки или заточить карандаши – для детей тяжкая обязанность. Обычно в начале дня я напоминаю им про карандаши, затем ворчу, а в конце концов машу на это рукой. Им все равно, есть у них папка или карандаш. Похоже, это все нужно мне одной. Так что я вручала детям наклейки, если они приходили подготовленными. Я знаю, что это не действует, но хотя бы у всех были карандаши в начале урока.

Недавно я сделала замечание одному мальчику насчет его карандаша, совсем тупого. Он сказал, что другого нет, хотя в его пенале лежали три острых карандаша.

–А почему бы не использовать эти? – указала на них я.

–Это же мои заточенные карандаши – чтобы получать наклейки!

Мне понадобился год, чтобы понять, что дети держали специальные заточенные карандаши, чтобы получать стикеры, но никогда не использовали их для письма.

Вот что внешняя мотивация делает с внутренней!

*Взято из сообщения*

*на <http://groups.yahoo.com/group/Disciplinewithoutstress/>*

# Дисциплина без стресса

## Пролог

### Обучающая модель. Дисциплина без стресса

#### *Краткое описание*

#### I. Управление классом<sup>3</sup>

А. Управление классом: как сделать преподавание эффективным

Б. Методики: ответственность учителя

В. Дисциплина: ответственность школьника

#### II. Три метода достижения успеха

А. Позитивность: общение в положительных фразах

Б. Возможность выбора: устранение насильственного навязывания

В. Рефлексия (размышления): актуализация изменений

#### III. Система повышения ответственности – дисциплинарная система

А. Обучение

Б. Вопросы

В. Моделирование

#### IV. Применение Системы повышения ответственности для улучшения обучаемости

А. Визуализация

Б. Действие

В. Рефлексия

## Учебные планы, методики, управление классом и дисциплина

*Для эффективной работы учителя необходимо хорошо понимать каждую из этих концепций.*

«Высокое искусство плохого поведения: проверьте свои навыки управления классом» – так называлась статья в уважаемом педагогическом журнале. В ней давались полезные советы. Однако статья не имела никакого отношения к управлению классом. Потому что вся она была целиком посвящена дисциплине.

Запутались?

Эти понятия путают многие педагоги, даже университетские профессора. На конференции по развитию положительных черт характера один такой профессор признался мне:

– Мне не нравится термин *дисциплина*, он слишком жесткий, я вместо него использую понятие *управление классом*.

Этот учитель учителей понятия не имел о разнице в терминологии!

---

<sup>3</sup> См. на следующих страницах, а также «Управление классом» в главе 5.

Ассоциация обучения педагогов (Association of teacher educators) меня избрала почетным лектором. В членах этой ассоциации состоят преимущественно университетские профессора, преподающие методику и методологию обучения. По моей просьбе название одной из секций конференции было переименовано с «Управление классом» на «Управление классом и дисциплина».

Эти понятия взаимосвязаны, но совершенно различны, их нельзя сваливать в одну кучу и использовать как синонимы.

**УПРАВЛЕНИЕ КЛАССОМ** (class management) рассматривает вопросы методов: как осуществляется работа в классе; а **ДИСЦИПЛИНА** (discipline) относится к *поведению*.

**УПРАВЛЕНИЕ КЛАССОМ** занимается *процедурами, режимом и общепринятой практикой* и иногда доходит до уровня *ритуала*. **ДИСЦИПЛИНА** занимается *управлением импульсами и самоконтролем*.

**УПРАВЛЕНИЕ КЛАССОМ** – это область ответственности учителя. **ДИСЦИПЛИНА** – *учеников*.

Управление классом становится лучше, когда процедуры:

- 1) объясняются школьникам;
- 2) применяются школьниками, а иногда —
- 3) закрепляются путем повторения на практике.

Когда порядок действий (процедура) усвоен, возникает повседневный ритуал. Повседневный ритуал создает структурную основу для применения методов обучения.

Качественное управление классом необходимо для эффективного преподавания и усвоения знаний. Когда вы входите в комнату, вы вряд ли уделяете особое внимание полу. Но если пола под ногами нет, обратить на это внимание придется. Эта аналогия подходит и для управления классом. Вы не замечаете этой деятельности, если все хорошо. Но недостатки управления классом немедленно бросаются в глаза.

Эта разница между «управлением классом» и «дисциплиной» помогает понять две из четырех важнейших концепций, без которых невозможно эффективное преподавание. Две другие – это «учебный план» и «методика преподавания».

**УЧЕБНЫЙ ПЛАН, или ПРОГРАММА** (curriculum), относится к предметной области и навыкам, которым необходимо обучить. Учебные планы разрабатывают государственные департаменты образования, федеральные центры, профессиональные ассоциации, а в последнее время и специалисты по оценке корпоративной эффективности, которые переносят свою идеологию на практику обучения.

Задача учителя – сделать учебный план близким, интересным, значимым, полезным и/или приятным для детей.

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ** (instruction) состоит из двух компонентов:

- 1) преподавания;
- 2) изучения.

Первое относится к тому, что делает учитель, а второе к тому, что делает ученик.

Хорошему преподаванию свойственны:

- 1) привлечение интереса;

- 2) актуальная презентация материала;
- 3) примеры из практики для улучшения понимания, закрепления и запоминания.

К изучению относятся все действия, которые школьник выполняет с целью чему-то обучиться.

Важный момент: если урок прошел неудачно, спросите себя:

1) дело было в учебном плане (я не смог сделать тему интересной, релевантной или значимой)?

или

2) дело было в методике (план урока замечательный, но работал только я, а школьники не были вовлечены в учебный процесс)?

или

3) дело было в плохом управлении классом (урок превосходный, но на то, чтобы дети настроились на работу, ушло 10 минут)?

или

4) проблема в дисциплине (я подогрел любопытство учеников, хорошо дал новый материал, занятия по отработке были осмысленные, но несколько человек вели себя безобразно)?

Подумав над этими вопросами, вы лучше поймете разницу между учебными планами, методикой обучения, управлением классом и дисциплиной. Это важнейший шаг на пути к тому, чтобы стать эффективным учителем.

Больше об этих темах будет рассказано в главе 5 «Преподавание» в разделе *Управление классом*.

## Список процедур, которые нужно отработать

1. Как заходить в класс и что делать в классе (как только школьники вошли в класс, они должны немедленно чем-то заняться; вы должны предложить им что-то для разжигания любопытства, возбуждения интереса, повторения пройденного). Непродуктивное время приводит к неприятностям.

2. Как привлечь внимание школьников и объяснить им, что сделать (см. на следующей странице).

3. Как успокоить расшумевшийся класс.

4. Как сделать переключку, когда школьники заняты учебной работой.

5. Как пользоваться талоном на завтрак.

6. Что делать, если звучит пожарная тревога.

7. Как и когда точить карандаши.

8. Что делать, если нужно выйти в туалет.

9. Что делать, если задание выполнено досрочно.

10. Как узнать порядок выполнения задания. Или: как найти тот или иной кабинет.

11. Где узнать про домашнее задание.

12. Что делать школьнику, если у него появились вопросы или нужна помощь.

13. Как выполнять письменную работу (размер и тип бумаги, заголовок, цвет чернил и т. д.).

14. Как вести записи.

15. Как будут собирать домашнее задание и куда положить готовую работу.

16. Где школьнику узнать про задание, если он опоздал.

17. Как поменять рабочую группу.

18. Как работать в группах.

19. Как и когда можно передвигаться по кабинету.

20. Как использовать классный учебный материал и где его найти.

21. Что делать, если не успеваешь.

22. Что делать, если пришел после отсутствия на занятиях.

23. Как подготовиться к перемене.

24. Как класс идет на перемену (по звонку или по разрешению учителя).

25. Как слушать вопросы и отвечать на них.

26. Как взять учебные материалы, не мешая остальным.

27. Как выбросить ненужную бумагу, не мешая остальным.

28. Как и когда раздать учебный материал.

29. Как собраться в библиотеку, технический центр и т. п.

30. Как переходить от задания к заданию (проблемы будут возникать, пока не будет отработан плавный переход от одного задания к другому).

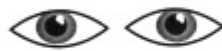
Примечание. Эти темы будут подробнее раскрыты в главе 5 «Преподавание» в разделе *Управление классом*.

## **УПРАВЛЕНИЕ ВНИМАНИЕМ**



**БЫСТРОЕ  
УКАЗАНИЕ**

**ВНИМАНИЕ  
на учителя**



**ПРОСИГНАЛЬ  
ОСТАЛЬНЫМ**





## **Введение. «Телячья тропа»**

Однажды чащею густой  
Теленок брел к себе домой.  
Но он петлял и след кривой  
Оставил за собой.

С тех пор прошло две сотни лет,  
Давно того теленка нет.  
Зато остался след кривой,  
Который стал тропой.

Ведь за теленком со всех ног  
Бежал пастуший пес бульдог.  
А за собакой чинно вел  
Свою родню вожак-козел.

И сквозь кустарник напролом  
Шло стадо за козлом.  
От мощных лап лесных зверей  
Тропа становится ровней.

А там и люди по тропе  
Пошли сквозь лес домой к себе,  
Хоть каждый поворот клянут,  
Но все идут, идут, идут...

Где шел один – теперь толпа,  
Уже дорога, не тропа.  
И мул в упряжке грузовой  
Устал петлять дорогой той.

Давно б могли домой прийти,  
Да нет прямого тут пути.  
Лет сто с тех пор еще прошло,  
Где лес шумел, теперь село.

Кривая улочка села  
Кривой дорогою была.  
Вновь век минул, за ним другой,  
Вся местность стала городской.

И вдоль по улице косою  
Народ бежит, спешит толпой.  
Шагают сотни тысяч ног  
Там, где оставил след бычок.

Пусть крив был след, пусть сотни лет  
Того бычка на свете нет, —  
Народ дорогу торит,  
С кривым путем не спорит.

Теряет годы каждый день,  
Но поменять свой путь им лень.  
Мораль сей грустной притчи в том,  
Что часто мы вот так идем.

*Сэм Уолтер Фосс*

# Глава 1

## Ослабление стресса

### Практические принципы

*Невозможно силой заставить людей поменять свои убеждения.  
Бенджамин Франклин Георгу III, против Акта о гербовом сборе*

Жизнь – это беседа. Интересно, что самый влиятельный человек, с которым мы говорим весь день, – это мы сами, и то, что мы себе говорим, напрямую воздействует на наше поведение, результаты работы и отношения с другими людьми. Можно сказать, что внутренний диалог создает нашу реальность. Многие психологи считают, что негативное направление мыслей вызывает эмоциональный и физический стресс. Развитие стресса будет зависеть от того, как воспринимается мир: как поддающийся или не поддающийся воздействию. Реализуя три описанных ниже принципа, можно снизить уровень своего стресса, улучшив взаимоотношения с людьми и свою способность воздействовать на них с целью изменить их поведение.

### Позитивный настрой, выбор и рефлексия

Первый практический принцип – *позитивность*. Учиться и работать легче в хорошем расположении духа, а не в плохом. Увы, вместо позитива в общении мы зачастую склоняемся к негативу, скажем, к применению наказаний. Теоретически мы можем и хвалить за какие-то поступки, но в качестве последствий действий обычно подразумевается наказание.

Гораздо эффективнее вместо наказаний применять проактивный (упреждающий) подход с обсуждением возможных ситуаций. При таком подходе ответственность остается в руках того, у кого мы и хотим ее развить. Позитивное общение снижает уровень стресса, улучшает взаимоотношения и срабатывает эффективнее негатива при необходимости вызвать перемены в других людях.

Дети должны понять, что в любой ситуации у них есть свобода выбора своей реакции.

Второй принцип – предоставление *выбора*. Возможность выбирать самому наделяет нас властью. Кови, Деси и Флейст, Деминг, Эллис, Франкл, Глассер, Кон, Макгрегор, Оакли и Крюг, Сендж и многие другие отмечают, что возможность выбора – первейший принцип наделения полномочиями. Дети должны понять, что в любой ситуации у них есть свобода выбора своей реакции.

Третий принцип – *рефлексия* (размышление). Без рефлексии невозможно эффективное обучение. Кроме того, она порождает правильную самооценку – важнейший компонент перемен и необходимый ингредиент ощущения счастья.

Перечисленные выше авторы, как один, подчеркивают важную роль положительной самооценки.

Возможно, четче остальных эту идею выразил Кови: «В своей практике я ни разу не видел долгосрочного решения для проблемы, длительного счастья и успеха, которые бы пришли извне» (Кови, с. 43).

### КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ

# Стресс напрямую связан с восприятием мира – управляемого или неуправляемого.

# Применение трех практических принципов помогает снизить уровень стресса, поскольку способствует управлению своей жизнью.

# Применение принципов позитивности, предоставления выбора и рефлексии к себе и другим улучшает качество жизни.

## Сила позитивности

*Люди действуют лучше, когда им хорошо, а не когда им плохо.*

Позитивный настрой учит лучше, чем негативный. Позитивные высказывания поддерживают и усиливают личностный рост и развитие ребенка.

### Делайте акцент на хорошем

Когда мысли сосредоточены на хорошем и конструктивном, личность человека обогащается. Чувство собственной ценности по большей части формируется за счет выбора мыслей, расширяющих и укрепляющих психику человека, а не ограничивающих или ослабляющих ее. У обезьяны достаточно ума, чтобы съесть только питательную мякоть банана и выбрасывать кожуру. Однако людям иногда свойственно пережевывать кожуру критики, насмешек, раздражения, неудачи и других негативных моментов. *Родители и учителя могут научить детей выбрасывать «кожуру негативизма» и сосредоточиваться на позитивном.*

Представьте себя на месте ребенка. Что вам будет приятнее услышать: «Если ты уйдешь и вовремя не вернешься, у нас будут серьезные проблемы» или «Конечно, иди, если ты вернешься вовремя»?

К одной продавщице конфет всегда выстраивались очереди, тогда как другие продавщицы стояли без дела. Хозяин магазина спросил девушку, в чем ее секрет.

– Все просто, – ответила она. – Когда покупатели просят фунт конфет, другие девушки нагибают на весы больше фунта и потом убирают лишнее. А я всегда кладу меньше фунта и потом прибавляю до нужного веса.

Люди – магниты: их притягивает положительный заряд и отталкивает отрицательный. Это важно понимать, работая с людьми. Люди, которые умеют эффективно воздействовать на других, строят общение с окружающими в позитивных выражениях.

### Предупреждение о последствиях в сравнении с информированием

Предупреждение о последствиях и анализ последствий («разбор полетов»)<sup>4</sup> связан с любой нашей деятельностью и может быть как положительным, так и отрицательным. Но принятие последствий срабатывает, только если человек ценит свои отношения с тем, кто его оценивает, или видит смысл в том, что его попросили сделать. В противном случае человек негативно воспримет анализ последствий независимо от того, насколько он логичен.

Предупреждение о последствиях часто ассоциируется с угрозой. Например, когда взрослый говорит: «Если будешь делать так, то вот что с тобой случится». Сказать ребенку: «Ты выбрал это и должен осознать последствия» – значит дать ему псевдовыбор, это не более чем уловка. Ребенку кажется, будто он сам себя наказал. Фраза: «Пока работа не закончена, ты никуда не пойдешь» – тоже воспринимается негативно. Взрослый же, заявляя так, добавляет себе работы, принимая на себя обязанность контролера, поскольку обещает, прежде чем разрешить идти, убедиться в том, что задание выполнено. При этом ответственность переносится с ребенка (которому она должна принадлежать) на взрослого.

---

<sup>4</sup> Слово *consequence*, которое широко использует автор, означает «последствие», но оно также используется как политкорректная версия слова *punishment*, «наказание». – *Прим. пер.*

По сравнению с реактивным анализом последствий/предупреждений о последствиях проактивное информирование основано на внутренней мотивации и воспринимается позитивно. «Ты можешь заняться этим, как только сделаешь вот это». Обороты «когда – тогда» и «как только, так» помогают выразить свои мысли положительно и отдают ребенку принадлежащую ему ответственность. Вот как это работает: «Когда твоя работа будет закончена, ты сможешь пойти на площадку». «Конечно, ты сможешь пойти, как только работа будет закончена».

Результат информирования точно такой же, как и у предупреждения, но само сообщение и его эмоциональное воздействие радикально иные. Предупреждая о последствиях, ответственность берет на себя взрослый. При информировании ответственность лежит на ребенке. Кроме того, в предупреждении о последствиях зашифровано сообщение о недоверии, а информирование говорит о вере в ребенка. Представьте себя на месте ребенка. Что вам будет приятнее услышать: «Если ты уйдешь и вовремя не вернешься, у нас будут серьезные проблемы» или «Конечно, иди, если ты вернешься вовремя»?

В телесериале с Биллом Косби в роли доктора Клиффа Хакстэйбла есть эпизод, хорошо иллюстрирующий разницу между предупреждением о последствиях и информированием. Доктор Хакстэйбл сидит со своей младшей дочерью Руди. Он не позволяет ей выйти из-за стола, пока она не доест ужин. Отец дает ей выбор: доест и выйти из-за стола или остаться за столом, пока она не съест все. Девочка ни в какую! Тогда отец рассказывает ей о другой пятилетней девочке, которая отказывалась обедать и сидела за столом, тогда как ее друзья пошли в школу, закончили школу, поступили в колледж и т. д. На Руди это совершенно не действует.

В это время домой приходит старшая сестра Руди Дениз со своими друзьями. Девочка слышит, как Дениз с ребятами двигают мебель в гостиную, сворачивают ковер и ставят музыку, собираясь потанцевать. Когда Дениз заходит на кухню, Руди спрашивает:

– Можно я тоже потанцую с вами?

– Конечно, – отвечает та, – когда доешь ужин!

Доктор Хакстэйбл дал своей дочери псевдовыбор: «Закончи ужин или оставайся за столом». Дениз проинформировала о возможном варианте будущего – после чего Руди доела свою брюссельскую капусту, положила тарелку в раковину и пошла танцевать. Мы слишком часто говорим детям: «Ешь свою брюссельскую капусту, а не то...» – и не понимаем, почему это их не вдохновляет.

## **Когда предупреждать о последствиях необходимо**

Работая директором младшей школы, помощником директора средней школы, завучем и затем директором старшей школы, я понял, что детям и подросткам необходима структура; они должны знать, что сулит им каждая ситуация. Предупреждение о последствиях обеспечивает им эту безопасность. Но увы, знание о грозящих последствиях для молодежи часто становится приглашением покурлесить.

Некоторые дети пойдут до конца хотя бы потому, что уже знают о степени риска. Зная, что случится, они чувствуют себя спокойнее. Например, ребенка отправляют к директору за плохое поведение. Директор спрашивает, в чем дело. Ученик делает вид, что не знает. Его просят постоять у стенки пять минут, пока не вспомнит. Стоит. Вскоре тот же сценарий повторяется, финал, однако, меняется: на этот раз шалуна велят стоять, пока тот не вспомнит. Тот переспрашивает:

– Сколько мне тут стоять?

– Не знаю.

– Ну, сколько мне тут оставаться?

–Наверное, пока не вспомнишь.

Школьник очень быстро «вспоминает», потому что чувствует себя неуверенно: он не знает, сколько еще ему стоять. То же происходит и в старших классах, когда ученика останавливают в коридоре после звонка на занятия. На вопрос учителя он отвечает:

–Это мое второе опоздание, а наказание я получу только после третьего.

Сообщать детям о размере наказания заранее – непродуктивно. Создать у них неуверенность гораздо эффективнее. Зная о наказании, дети и думают о наказании. Лучше помочь школьникам сосредоточиться на том, что правильно.

Если наказание необходимо, то лучше не налагать его, а узнать у самого ребенка, какое наказание он считает соответствующим. Например, когда я отсутствовал на уроке, замещающий меня преподаватель вносил имена шалунов в специальную форму. Вернувшись, я разговаривал с ними. Дети понимали, что были негостеприимными хозяевами, и я спрашивал их, что делать. В большинстве случаев школьники выбирали что-то более эффективное для изменения своего поведения, чем мог бы придумать для них я сам. Если то, что предлагал школьник, не годилось, я предоставлял ему возможность подумать, пока мы не достигали согласия насчет наказания, которое должно помочь ему стать более ответственным. Основным вопросом, который я задавал, был: «Что еще? Что еще?»

Если наказание необходимо, то лучше не налагать его, а узнать у самого ребенка, какое наказание он считает соответствующим.

Вот другой пример того, как наказание было выяснено у школьника, а не наложено. Учебный год почти кончился, когда один из учащихся натворил нечто из рук вон. Уже совсем близко был вечер восьмиклассников. Ученик понимал, что его поступок относился к разряду непростительных. На вопрос: «Что нам делать?» – он ответил: «Полагаю, мне нельзя идти на выпускной». Я ответил, что меня устраивает такое решение. Поскольку я предложил вместе искать решение, авторство идеи и ответственность принадлежали самому школьнику. Учитель не был злодеем, а ученик жертвой.

Чтобы достичь долгосрочных результатов, человек должен чувствовать авторство. Недостаток причастности – основная причина, почему не работают «контракты на дисциплину». Контракт заключается по принуждению, с малым участием ребенка.

## **Проецируйте позитивные ожидания**

Отношение – это волшебная кисточка эмоций, которая может раскрасить любую ситуацию. Учитель, который говорит: «Это очень важный экзамен. Будьте внимательны», – рисует негативную картинку и подрывает уверенность детей в себе. Сказав: «Это очень важный тест, я знаю, что вы можете с ним справиться и хорошо написать», – учитель рисует позитивную картину.

Что вам больше понравится услышать на входе в ресторан: «Я не смогу вас никуда усадить в течение 30 минут» или «Через 30 минут я отведу вас к замечательному столику»? Смысл один, а восприятие разное. Ребенок, который мочится в постель, услышит разные сообщения, если родитель скажет ему: «Не намочи сегодня кровать» или «Давай посмотрим, получится ли у тебя сохранить кровать сухой сегодня». То, как мы выражаем свои мысли, влияет на поведение детей.

Первый шаг – это осознание. Слушайте себя, чтобы научиться распознавать негативные высказывания. Поймав себя на негативном высказывании, подумайте, как перефразировать его в позитивное. «Боюсь, что я забуду ключи» превратится в «Я запомню, что положил ключи в верхний ящик». У взрослых нет цели подавить детей; отслеживание позитивности высказываний поможет не допустить этого. Вместо: «Ты опять забыл?» – лучше сказать: «Что ты можешь сделать, чтобы вспомнить?» Чем говорить: «И когда ты только вырастешь?»

– скажите: «С возрастом мы все проходим через похожие ситуации и учимся находить решение».

Положительное отношение влияет на обучение. Много лет назад один учитель начал школьный год в новом классе с мажорной ноты. Взглянув на список детей, он увидел после фамилий цифры 118, 116, 121 и т. д. «Вот это IQ! – подумал он. – Мне дали очень сильный класс». Воодушевленный учитель не давал своим ученикам лениться, повышал их планку и всегда выражал свою уверенность в их силах. Он опробовал инновационные приемы и вовлек школьников в процесс активного обучения. Класс учился намного лучше, чем ожидалось. Лишь много позже учитель узнал, что числа напротив фамилий означали не результаты тестов на интеллект, а номера шкафчиков в раздевалке.

Вот простой способ успешно начать новый учебный год, особенно в начальной школе. В конце предыдущего года учитель пишет по одной позитивной заметке о каждом ученике, который будет передан новому учителю. Можно рассказать про интересы, таланты, привычки, отношение или что-то еще достойное похвалы. В результате с самого начала новый учитель сможет позитивно посмотреть на своих учеников.

Надежде и оптимизму можно научиться. Им можно обучать. И начинать надо с вопроса: «Как сказать это позитивным образом?»

Школьники из группы риска часто думают, что не способны на хорошее. Часто это дети с ведущим правым полушарием мозга, и они не сильны в левополушарных навыках (логика, лингвистика), на которых основано обучение в начальных классах. У этих детей могут быть скрытые таланты в области искусств, моторики, лидерства или личностных отношений. Найдите талант или способность, которыми обладают эти дети и в разговоре один на один, без свидетелей, скажите им что-то хорошее об этом их таланте. «Я вижу, что ты хорошо рисуешь. Это заметно по деталям твоей картинки». Детям с низкой самооценкой такое сообщение нужно повторять много раз разными способами. *Иногда детям необходимо верить в чью-то еще веру в себя, прежде чем разовьется их собственная уверенность в своих силах.* Позитивный подход настраивает их на позитив. *То, как дети воспринимают сами себя, воздействует на их поведение.*

Говорите о поведении, но никогда о самом человеке. Если сказать: «Ты все время опаздываешь, ты один из самых несобранных людей, кого я знаю», – человек будет вести себя соответственно этим ожиданиям. Но если сказать: «У тебя отличные привычки в разных областях, а пунктуальность можно улучшать. Я знаю, что ты способен каждый день приходить сюда вовремя», – ребенку будет к чему стремиться. Положительная картина создана.

Учитывайте также, что настроение следует за действием. Ваша бабушка знала об этом, когда говорила маме: «Если ты в плохом настроении, помой плиту». Если сделать что-то продуктивное, возникнут положительные чувства, а если сделать что-то негативное или не делать ничего, положительного настроя не случится. Вот совет: *измени свои поступки, и ты изменишь свои взгляды.*

Исследования показывают, что оптимизм – «природный» или «выученный» – способствует хорошему здоровью. Оптимистичные люди лучше справляются со своими эмоциями, что влияет на иммунную систему, сердце и другие системы организма.

Позитивность дает надежду – двоюродную сестру оптимизма. В Университете Канзаса исследователи замерыли у людей уровень надежды и сравнили его с баллами по Тесту отношения к обучению (SAT), которые коррелируют с успешностью обучения первокурсников. Выяснилось, что баллы теста на надежду позволяли предсказывать успех лучше, чем баллы SAT. Надежде и оптимизму можно научиться. Им можно обучать. И начинать надо с вопроса: «Как сказать это позитивным образом?»



## **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

- # Люди работают лучше, когда им хорошо, а не когда им плохо.
- # Решение о последствиях поступков принимается обычно взрослыми, из-за чего дети воспринимают их негативно и не меняют свое поведение.
- # Сообщать о наказании заранее непродуктивно, поскольку фокус внимания смещается на наказание, а не на ожидаемое поведение.
- # Если наказание необходимо, лучше его не налагать, а получить формулировку в беседе, тем самым переложив авторство и ответственность на ребенка.
- # Информирование позитивно и передает ответственность ребенку, как и должно быть.
- # Негативные комментарии вызывают негативное отношение, позитивные – позитивное.
- # Наиболее эффективные в воздействии на окружающих люди строят свою коммуникацию в позитивных терминах.
- # Позитивность создает надежду.
- # Восприятие себя воздействует на поведение людей.
- # Позитивность способствует ощущению, что тебя ценят, поддерживают, уважают, считают способным на большее и тобой гордятся; а также усиливает энтузиазм и мотивацию.

## Сила выбора

*У человека можно отнять все, кроме одного: права выбирать свое отношение к любой ситуации, в которой он оказался.*

**Виктор Франкл**

Детей необходимо научить тому, что у них есть выбор реагирования и *что им не обязательно быть в позиции жертвы*. Школьники становятся более ответственными, поняв, что практически в любой ситуации, под воздействием любых стимулов, импульсов или желаний они обладают свободой выбирать свою реакцию.

### Новое мышление: свобода выбирать свою реакцию

#### *Ситуация*

Я удобно устроился в кресле самолета и уже открыл книгу, когда пилот объявил, что рейс вылетит с двухчасовым опозданием: Лос-Анджелес в тумане... Почитав еще несколько минут, я огляделся и увидел, что лишь несколько пассажиров осталось на борту, а прочие вернулись в аэропорт. Я сообразил, что высидеть два часа плюс три часа полета будет тяжело даже с хорошей книжкой. Оставив вещи в багажном отсеке над сиденьем, я вернулся в терминал. Прогуляв полчаса по магазинчикам аэропорта, я вдруг подумал, что если туман в Лос-Анджелесе развеется, самолет взлетит быстрее, чем через два часа. Я вернулся в посадочную зону, но только для того, чтобы увидеть, как взлетает мой самолет – со всеми моими вещами, пальто и материалами к семинару.

Этого можно было бы избежать, если бы я не пошел бродить по аэропорту, а остался в зоне посадки. И хотя в тот момент я ничего не мог изменить, я все еще мог выбрать способ реагировать. Злиться было бесполезно. Я проверил расписание, нашел место на более поздний рейс и сказал представителю компании, что мои вещи остались в улетевшем самолете. Через несколько часов я нашел пальто, сумку и бумаги в аэропорту Лос-Анджелеса. Мне было приятно, что я повел себя рационально.

Мы все бываем в ситуациях, которые не можем контролировать, – ненадолго или на длительное время. Нам мешают природные силы, неудобства, неприятные задания, тяжелые отношения и т. п. *Однако мы можем выбирать свою реакцию на эти ситуации.*

Виктор Франкл, психиатр, выживший в нацистских лагерях смерти, учил, что человек способен выбирать свой образ мыслей и сохранять независимость психики даже в самых ужасающих условиях физического и психического стресса. И хотя такие лишения, как недостаток сна и плохое питание, заставляли узников вести себя определенным образом, в конечном счете становилось ясно, что именно внутреннее решение, а не обстоятельства определяло, каким человеком становился заключенный. Даже в самых трудных ситуациях у человека есть одна свобода: «Последняя из человеческих свобод – выбрать свое отношение к каждому набору обстоятельств. Выбрать свой путь» (Frankl, с. 104).

#### *Стимул*

У нас есть свобода выбора, даже если что-то нас провоцирует. Родитель улыбается младенцу – младенец улыбается в ответ. По мере взросления такие «стимулы» становятся менее автоматическими: когда родитель улыбается подростку, тот не всегда отвечает тем же.

Представьте на минуту, что вы с нетерпением ожидаете начала интересной передачи по телевизору. Вы по-ужинали, удобно откинулись в кресле и... звонит телефон. Можно взять трубку, можно не реагировать на звонок и позволить автоответчику записать сообщение.

Когда за рулем автомобиля вы подъезжаете к оживленному перекрестку, красный сигнал светофора вынуждает вас остановиться. Ваше решение ответить на звонок телефона или остановиться на красный свет – это выученные ответы на стимулы. Ни один из них не *заставляет* человека делать что-то. Сознательно или нет, но мы сами выбираем свои реакции. В повседневной жизни таких примеров масса. С практической точки зрения нет ни малейшей разницы, осознанно ли вы реагируете на стимул. Однако если мы считаем, что наши реакции автоматически контролируются внешними стимулами, начинаются неприятности. Ущерб причиняется, когда мы верим, что телефонный звонок или красный сигнал светофора являются *причиной* нашей реакции – будто посторонний человек или внешняя сила могут быть *причиной* наших поступков.

Аналогичная ситуация выбора реакции возникает, если мы застряли в дорожной пробке и начинаем сердиться. Дорожной пробке нет до нас дела – это всего лишь ситуация, которая нас стимулирует. Мы сами позволяем себе разозлиться. Мы могли бы включить радио или компакт-диск. Могли бы подумать о приятных вещах или планах на будущее. Мы способны сами выбирать свою реакцию на ситуацию – *независимо от того, насколько она неприятная*.

Во время хирургической операции был момент, когда очень опытную медсестру попросили передать необходимый инструмент, а она сделала это мгновением позже, чем ожидал хирург. Замечательный хирург, который обладал не слишком блестящими способностями к общению с людьми, повернулся к ней и выбралил. Понятно, что настроение медсестры было испорчено на весь день. Она все время возвращалась мыслями к тому, как сильно рассердил ее хирург, а дома рассказала об инциденте мужу. Тот ответил:

– Сколько сейчас времени?

– Семь.

– Ты рассказала мне про то, что случилось 10 часов назад, и этот хирург все еще злит тебя!

Медсестра решила никогда больше не наделять хирурга властью испортить себе весь день и виртуально сопровождать ее на работе, в машине, за обеденным столом. (Я благодарен Сэму Хорну за эту историю.)

Родитель улыбается младенцу – младенец улыбается в ответ. Когда родитель улыбается подростку, тот не всегда отвечает тем же.

Изначально женщина считала, что хирург *разозлил* ее. Такая ошибка мышления приводит к убежденности, что один человек способен изменить что-то в другом. Однако каждый, кто когда-либо делил кров с другим человеком, знает, что невозможно заставить или принудить другого измениться. *Люди меняются только сами*. Можно лишь создать условия, в которых человек захочет измениться. Именно поэтому малыши делают то, что хотят от них взрослые. Им важно мнение взрослых, и они хотят угодить. Это происходит и в школе. Младшие школьники хорошо относятся к своим учителям. Увы, многие учителя используют систему наказаний и вознаграждений, думая, что эти внешние манипуляции заставляют детей измениться.

Даже после получения стимула есть одно мгновение, прежде чем человек выберет свою реакцию. Допустим, Лео задирает Эдди. Эдди может дать сдачи, убежать, пожаловаться взрослому или заплакать. Мы знаем, что Эдди сам выбирает свои реакции, потому что, решив пожаловаться, он сначала бежит домой и, только увидев маму или папу, начинает рыдать.

Разумеется, существуют рефлекторные действия, которые являются автоматической реакцией на стимуляцию нервов, скажем чихание. Когда вы подскакиваете на месте в ответ

на внезапное хлопанье двери, крик или лай собаки, это рефлекс. Определенный уровень реактивности в ответ на внешние стимулы присущ всем людям.

Некоторые очень чувствительны, другие способны проигнорировать многие внешние стимулы. По мере созревания мозга даже очень чувствительные люди становятся менее восприимчивы к стимулам. Рефлексы очень важны, без них невозможна нормальная жизнедеятельность.

Самый базовый рефлекс – это так называемая реакция «бежать или драться». Вспомните, что вы испытали, когда кто-то внезапно обливал вас водой из садового шланга. Когда люди жили в менее безопасной среде, рефлекс испуга был вызван не угрозой промокнуть, а реальной опасностью, исходящей от тигра, змеи или вражеского копья. Чтобы выжить среди хищников, нужно было принимать мгновенное решение, остаться и сражаться или убежать. Даже в такой ситуации, когда срабатывали рефлексы, у человека был выбор.

Встретившись со стимулом, нужно осознать, что у нас есть возможность выбирать реакцию. Представьте, что учитель в классе заметил, как один школьник ударил другого. На вопрос о случившемся драчун отвечает:

–Он меня вынудил.

И хотя этого школьника подтолкнули к действию, выбор все равно оставался за ним. У него была свобода выбрать свою реакцию, и он предпочел ударить. Учащиеся должны узнать, что независимо от ситуации у каждого человека есть разные варианты реакции.

### *Импульс*

Мы также обладаем свободой выбирать, как реагировать на импульс или позыв. Младенцам надевают подгузники, поскольку они не контролируют своих природных позывов. По мере взросления надобность в подгузниках отпадает. Мы учимся контролировать свои биологические позывы. То же относится и к эмоциональным импульсам. Когда мы сердимся, но до того, как эмоции захлестнут через край, всегда есть момент осознания. Нормальный здоровый человек в этот миг видит несколько вариантов реакции. Реакция будет, но какая, когда и где – это вопрос выбора.

Свобода выбирать реакцию – фундаментальное право гражданского общества. Взрослые люди нашего сообщества обязательно должны внушить детям, что у них есть выбор поведения и в их собственных интересах выбирать подходящие реакции.

Независимо от ситуации, стимулов или импульсов люди сами выбирают, как реагировать. Иначе нами управляет компульсивное расстройство. Джеффри Шмитт (Jeffrey Schmitt), психиатр из Университета Калифорнии в Лос-Анджелесе, говорит о красоте быть человеком, а не крысой или обезьяной. Разница в том, что человек не подчиняется своим эмоциям каждый раз, когда они возникают. Чем меньше мы им подчиняемся, тем меньше страдаем от навязчивых идей и тиранических маний.

Вот схема, которая иллюстрирует выбор реакции.

<b>МЫСЛИ</b>	>	<b>ВЫБОР</b>	>	<b>РЕАКЦИЯ</b>
СИТУАЦИЯ (информация)	>	<b>ВЫБОР</b>	>	<b>РЕАКЦИЯ</b>
СТИМУЛ (внешний)	>	<b>ВЫБОР</b>	>	<b>РЕАКЦИЯ</b>
ИМПУЛЬС (внутренний)	>	<b>ВЫБОР</b>	>	<b>РЕАКЦИЯ</b>

Обладая свободой выбирать свою реакцию, мы отвечаем за сделанный выбор (т. е. за свое поведение). Когда мы учим детей, что они сами выбирают свое поведение, они начинают осознавать, что никто не может выбрать их поступки за них. Осознание выбора реакции способствует улучшению самоконтроля и ответственности. Кроме того, когда молодые люди узнают о возможности выбрать свою реакцию, они чувствуют себя свободнее, особенно это касается тех, кто ощущает себя беспомощным или жертвой.

## Позиция жертвы

Школьник комментирует родителям свои (не блестящие) отметки в дневнике:

–И нечего тут рассуждать, что повлияло больше: воспитание или генетика. Это в любом случае ваша вина.

Как уже говорилось, обучение детей мышлению в терминах выбора реакции – и *что им не обязательно быть жертвами* — может стать одной из самых полезных в жизни привычек.

Мышление с позиции жертвы непродуктивно для развития ответственности. Примеры подобного мышления проявляются в утверждениях типа: «Он вынудил меня это сделать», «Я себя не контролировал», «Я ничего не мог поделать» и «У меня не было выбора». *Просто осознание того, что подобное мышление дает контроль в руки кому-то другому, способствует развитию сознательности.*

Ученик получил результаты экзамена. Они оказались не слишком хорошими, и он делает вывод: «У меня плохо идет этот предмет». Он видит причины неуспеха в себе, верит, что не может это контролировать, и настраивается пессимистично. Он сдаётся, перестает стараться. Другой ученик, оптимист, получивший такую же оценку, думает: «Это значит, что надо было больше стараться». Этот ученик приписывает свою неудачу чему-то, что *он может контролировать*. Ключевая разница между оптимистичным и пессимистичным мышлением заключается в восприятии контроля, которое, в свою очередь, зависит от *восприятия* возможности выбора. Психологически мы здоровее, когда верим, что можем выбирать.

Выбор, контроль и ответственность теснейшим образом взаимосвязаны.

Роль возможности выбора исследовалась многократно. Мозг генерирует совершенно другие вещества, когда мы настроены оптимистично и контролируем ситуацию, нежели когда мы пессимистичны и чувствуем себя бессильными.

*Выбор, контроль и ответственность* теснейшим образом взаимосвязаны. Сделайте выбор, и усилится чувство контроля над собственной жизнью. Не можете выбрать то, что верно, – и чувство контроля ослабевает. Чем чаще человек выбирает ответственность, тем сильнее ощущение контроля. Забросьте ответственность, и ощущение контроля испарится.

Люди, считающие себя жертвами, не верят, что могут управлять чем-то в своей жизни, и часто считают, что мир к ним особенно несправедлив. Что бы ни происходило в жизни, это случается именно с ними, как будто у них нет права выбора своей реакции. Жертвы часто озлоблены. Они не позволяют себе быть счастливыми, поскольку счастье противоречит их самоощущению. Это было причиной несчастья в октябре 1997 г., когда 16-летний подросток в Перл, Миссисипи, застрелил двоих ребят. Когда его догнал и схватил помощник директора школы и спросил: «Почему?» – стрелок ответил: «Мир ко мне несправедлив». Недостаток чувства контроля над ситуацией часто становится причиной противоправного поведения молодых людей.

Слишком часто неприемлемое поведение рассматривают как «болезнь», в результате чего школьников извиняют за безответственные поступки. Ученики, на которых смотрят через призму физического или умственного расстройства, часто не считаются ответственными за свое безответственное поведение.

В мире взрослых извинения типа «у меня компульсивное расстройство» или «я ничего не мог поделать» не слишком впечатляют представителей закона и общество в целом. Школьная среда не похожа на большой мир. Люди должны знать, что у них есть свобода выбирать свою реакцию и что их считают ответственными за сделанный выбор.

Язык направляет наше мышление, особенно если речь идет о внутреннем диалоге. Сознательный контроль над внутренним разговором действует как волшебная палочка, которая помогает настроить психику на ощущение большего контроля над жизнью. Состояние жертвы – это результат веры во всемогущество внешних сил, а не во внутренние реакции. Вот распространенные шаблоны мышления: «это чья-то еще вина», «что-то спровоцировало мое поведение, я за это не отвечаю» и «я – жертва».

Детей нужно учить разговаривать с собой в манере, наделяющей их властью над своей жизнью. Вместо беспомощных фраз «вынудил меня» или «мне пришлось» нужно говорить «меня подтолкнули», «у меня был стимул сделать то-то». В словарь, уменьшающий «жертвенность» мышления, входят такие слова: «повлиять», «убедить», «разозлить», «задеть самолюбие», «спровоцировать». Эти слова не отбирают у человека власть над своей жизнью, но лишь описывают воздействие на нас других людей.

Еще одна стратегия уменьшения бессилия – это сменить пассивную форму глагола на активную. Почувствуйте разницу между «ты меня обидел» и «я обижаюсь», «ты меня рассердил» и «я сержусь». Когда фраза становится личной, мы немедленно осознаем, какой выбор сделали.

Генри Форд: «Если вы считаете, что способны на что-то, то вы способны. Если считаете, что не способны на что-то, то вы не способны. В любом случае вы правы».

В таких выражениях, как «эта задача слишком трудна», детей надо учить выбрасывать слово «слишком», а «трудна» заменять на «требует работы»: «Эта задача требует работы». Еще одна языковая ловушка: неправильное использование слова «стараться». «Стараться» выражает всего лишь попытку. Внутренний диалог должен выражать намерение добиться успеха. Утром мы не «пытаемся» встать с кровати, а просто встаем и по телефону не «стараясь» позвонить, а звоним. Уверенность, звучащая во внутреннем диалоге, – это залог успеха. Об этом хорошо сказал Генри Форд: «Если вы считаете, что способны на что-то, то

вы способны. Если считаете, что не способны на что-то, то вы не способны. В любом случае вы правы».

Еще один навык, который нужно прививать детям: задавать себе вопросы на размышление (рефлексию). «Как было бы лучше всего действовать в данной ситуации?», «Как я могу отреагировать наилучшим образом?», «Что я могу сделать, чтобы мои желания не руководили моим поведением?». Вопросы такого типа наделяют людей ощущением собственной силы и помогают развивать как личность, так и социальную ответственность.

Доброта проявляется не в том, чтобы относиться к людям, как к беспомощным, неадекватным жертвам, какими бы ни были их обстоятельства. Доброта в том, чтобы верить в людей и вести с ними себя так, чтобы ободрять и поощрять их самостоятельно справляться с разными ситуациями, стимулами и сильными желаниями.

### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# В любой ситуации, при воздействии любых стимулов или желаний люди способны сами выбрать свое отношение к происходящему.

# Обучение детей выбору реакции и тому, что им не обязательно вставать в позу жертвы, может оказаться одним из самых ценных навыков мышления, который мы можем привить.

# Ключевая разница между оптимистичным и пессимистичным мышлением – в ощущении контроля над своей жизнью, которое базируется на понимании свободы выбора.

# Выбор, контроль и ответственность тесно взаимосвязаны и значительно воздействуют друг на друга в психическом поле человека.

# Детей можно научить разговаривать с собой в манере, которая поможет им ощутить собственную силу и способность контролировать свою жизнь.

*Отрывки из этой главы были напечатаны в Educational Week 27 мая 1998 г. под заголовком «Rethinking Our Thinking on Discipline: Empower – rather than Overpower».*

## Важная роль рефлексии

*Учиться вовсе не обязательно, и жить – тоже.*  
*У. Эдвардс Деминг*

Рефлексия (размышление) усиливает действенность позитивности и осознания вариантов выбора. Ключ к рефлексии – умение задавать вопросы на самооценку. Это самая действенная стратегия как в обучении, так и в общении с людьми в целом, которой, увы, чаще всего пренебрегают.

### Рефлексия и обучение

Рефлексия очень важна для укрепления долгосрочной памяти. Обучение без размышлений можно сравнить с жеванием без проглатывания. От распробованной, но не усвоенной пищи толку нет. До начала обсуждения темы с младшеклассниками (а в случае средних и старших классов – до того, как ученики вышли из кабинета) учитель должен навести их на размышления об уроке. Джон Дьюи вывел формулу: «Опыт + Рефлексия = Рост».

Человеческому мозгу необходима осмысленность деятельности. Большая часть из того, что нужно изучить, дается так быстро, что на обработку не хватает времени. Мозг обрабатывает информацию до того и в течение долгого времени после того, как мы осознаем этот процесс. Вот почему идеи подчас возникают будто ниоткуда. Именно поэтому учитель может либо привлечь внимание школьника к новой информации, либо помочь понять ее, но никогда одновременно. «Время обработки» – важный этап запоминания информации на долгий срок.

Обучение без размышлений можно сравнить с жеванием без проглатывания. От распробованной, но не усвоенной пищи толку нет.

Вмещая как можно больше материала в минуту урока или быстро двигаясь от темы к теме, мы гарантируем, что ученики запомнят очень мало. Запланированное в течение урока время на размышление стимулирует школьников дать учителю знать, если они что-то не поняли.

Быстрая техника проверки понимания такова: учитель часто прерывается и просит: «Если что-то непонятно, запишите вопрос и покажите мне, я прочту». Часто ученики спрашивают о чем-то, что, как казалось преподавателю, он «разжевал», однако многие его недопоняли.

Стимулировать рефлексию позволяет ежедневный учебный журнал, куда ребенок записывает хотя бы одну мысль, которую усвоил на уроке, с объяснением ее значимости. Детям помогут такие вопросы: «Что я сегодня узнал?», «Над чем мне нужно поработать завтра?», «Что у меня получилось хорошо?», «Что я мог сделать иначе?». *Такие вопросы зачастую более ценны, чем ответы.* Если начать вести подобный журнал в середине учебного года (хотя это можно делать в любой момент), школьник наберет по 170–200 записей, которые хотел бы помнить и в дальнейшем.

## Рефлексия и оценочные вопросы

Рефлексия необходима также для личностного роста, поскольку *усиливает самооценку*, что способствует самокоррекции – наиболее эффективному способу развития.

Оценочные вопросы: «Что ты можешь сделать, чтобы добиться этого?» или «Что бы ты делал, если бы знал, что точно не провалишься?» – формулируются так, чтобы запустить рефлексивное мышление. Они направляют внимание человека по позитивному пути.



Ответы могут быть подарком для задающего вопросы, поскольку это быстрый способ понять восприятие и точку зрения другого – что крайне важно в отношениях между учеником и учителем и во многих других ситуациях.

Кроме того, *вопросы на размышление* эффективны, поскольку люди больше всего поддерживают те идеи, которые появились у них самих; самые важные для людей ответы – их собственные. *Авторство – важнейший компонент самооценки и изменений.*

Вот наиболее эффективные для *изменения поведения* вопросы:

# Что ты хочешь?

# Что ты выберешь сделать?

# Если то, что ты выберешь, не поможет тебе достичь желаемого, каков будет твой план?

# Какими действиями ты будешь воплощать свой план?

Вот дополнительные вопросы для специфических целей.

*Чтобы приступить к работе над заданием*

# Помогает ли то, чем ты сейчас занят, выполнить работу?

# Если бы ты хотел, чтобы работа была выполнена, каким был бы первый шаг?

# Что из того, что тебе нравится делать, можно применить к этому заданию?

*Для заинтересованности*

# Если бы все было возможно, смог бы ты сохранить заинтересованность в этом?

# Что ты делаешь, чтобы это произошло?

# Как бы ты оценил в 10-балльной системе свою настойчивость в выполнении?

*Для улучшения качества*

# Как ты это оценишь?

# Что бы ты хотел еще улучшить?

# Если бы все было возможно, что помогло бы тебе работать еще лучше?

*Чтобы меньше жаловаться*

# Сколько ты собираешься это продолжать?

# Помогает ли то, что ты делаешь, прийти к желаемой цели?

# Что ты можешь сказать относительно того опыта, который ты получаешь?

*Чтобы начать разговор*

# Что сегодня было для тебя наиболее приятным?

# Что сегодня тебя больше всего беспокоило?

# Что сегодня было самым трудным? Как ты с этим справился?

# Если подобная ситуация повторится, как ты поступишь?

*Волшебные вопросы, которые следует запомнить*

# Злишься ли ты на меня в данной ситуации?

# Что в подобной ситуации сделал бы необыкновенный человек?

# Ты согласен попробовать что-то другое, если это поможет?

Качество ответов зависит от качества вопросов. Вот примеры неэффективных вопросов, которые усиливают стресс, потому что ответы подразумеваются.

Заметьте, насколько они реактивны и непродуктивны для изменения поведения.

- # В чем проблема?
- # В чем твоя проблема?
- # Почему ты это делаешь?
- # Кто это сделал?
- # Зачем ты это сделал?
- # Ты что, не знаешь как надо?

## Составление вопросов

Эффективные вопросы требуют, чтобы человек подумал, прежде чем отвечать. Обычно такие вопросы:

- # Открытые. На них недостаточно ответить просто «да» или «нет».
- # Фокусируются на настоящем или будущем (а не на прошлом).
- # Помогают людям учиться через процесс размышления.
- # Помогают людям спрашивать себя о чем-то.
- # Соответствуют ситуации и проясняют ее.
- # Часто начинаются со слов «что» и «как».

На вопросах, требующих в ответ «да» или «нет», разговор часто заканчивается. Однако их можно использовать, если они подталкивают к оцениванию себя. В некоторых случаях вопросы «да»/«нет» эффективны, если за ними следует вопрос о поиске решения. Вот несколько примеров эффективных закрытых вопросов.

- # Работает ли то, что ты делаешь?
- # То, что ты делаешь, помогает тебе выполнить задачу? Каким образом?
- # То, что ты собираешься делать, помогает тебе достичь цели? Каким образом?
- # Ты готов попробовать что-то новое?
- # Ты поступаешь ответственно? Каким образом?
- # Если бы ты мог сделать лучше, ты бы сделал?
- # Ты доволен результатами?

Вопрос не обязательно должен заканчиваться вопросительным знаком. Например, «Пожалуйста, опиши мне...» – это эффективный проясняющий вопрос.

## Опасные места

Избегайте вопросов «почему?» и «зачем?». Дети очень часто не знают причин своего поведения. Кроме того, такие вопросы помогают придумать оправдание, чтобы не принимать на себя ответственность.

Особенно вредит навешивание на детей ярлыков, которые становятся оправданием. «Я ничего не могу поделать, у меня неустойчивое внимание». *Даже если ребенок знает «почему», ему может быть трудно это сформулировать. Но самое главное, вопрос «почему?» оказывает очень слабое влияние на изменение поведения.*

В «почему?» содержится обвинительная нотка. Если вам действительно интересно, спросите без осуждения: «Просто любопытно, почему ты поступил так, а не иначе?» Меняйте структуру вопроса, чтобы избежать любых негативных подтекстов. Отрицательные намеки могут проявляться не только через «почему» и «зачем», например: «Когда ты собираешься прекратить это?» Обратите внимание на невысказанное требование и негативный тон.

А вот вопрос без обвинения: «Сколько ты будешь это продолжать?» – передает только заинтересованность в информации. Конечно, многое зависит от интонации. Фраза: «Твои действия говорят так громко, что заглушают твои слова», – очень сюда подходит.

## Вопросы как способ уменьшения стресса

Рефлексивные вопросы на самооценку снижают уровень стресса. При воздействии на кого-то эффективен лишь подход без принуждения. Поэтому прежде чем переходить к действиям, нужно занять правильную ментальную позицию. Это настолько же справедливо при формулировании рефлексивных вопросов, как и при игре в гольф, когда нужно правильно взяться за клюшку, или в бейсболе, теннисе, игре на музыкальных инструментах.

Обучение детей тому, что они всегда сами выбирают свои поступки, может стать самым важным навыком мышления, который мы в силах им привить.

Первый шаг – это мысленное определение подходящей позиции, чтобы никого не принуждать. Не нужно выкрикивать вопрос. Интонация несет столько же смыслов, как и сказанные слова. Это понимают даже лошади, как заметил тренер трехкратного чемпиона 1977 г. по кличке Сиэтл Слуг: «Каждый год тысячи людей приезжают поглядеть на Слугу. Он с характером, но добрый и согласен делать что угодно, если вы выскажете просьбу в форме вопроса. Но если вы попытаетесь приказывать, то готовьтесь к борьбе, в которой вы проиграете» («Тайм», апрель 28, 1997, с. 27).

## Навык

Задавать оценивающие вопросы надо учиться. Сначала вы почувствуете себя неловко, но по мере практики все станет проще, вы обретете уверенность. Практика – мать навыка. Размышлять о навыке не значит его практиковать. Думать необходимо, чтобы сконцентрироваться, но только сам процесс задавания оценочных вопросов помогает создать навык.

Одного мудреца спросили:

– Как развить навык?

– С опытом, – ответил тот.

– Но как получить опыт?

– Задавая плохие вопросы, – был ответ.

Помните: *невозможно одновременно развивать навык и быть идеальным. Каждый вопрос – это опыт, и, если желаемый результат не получен, нужно рассматривать его как обратную связь, а не как неудачу.*

Замечание напоследок: у некоторых людей от природы есть талант задавать правильные вопросы. Однако большинству из нас необходима техника.

Оттачивая технику и понимая механизм ее работы, вы улучшаете свои навыки и тем самым действуете эффективнее, чем полагаясь на один талант.

### КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ

# Рефлексия – это мощная техника и стратегия обучения.

# Саморефлексия способствует самооценке – самому короткому пути к переменам и личностному развитию.

# Секрет развития у детей рефлексии – это навык составления рефлексивных вопросов, наиболее эффективная, но, увы, часто упускаемая из виду стратегия.

# Задавать рефлексивные вопросы – это навык, который можно развить и научиться использовать только с практикой.

# Рефлексивные вопросы снижают уровень стресса.

# Зачастую лучший ответ, который взрослый может дать ребенку, – это хороший вопрос.

# Если бы я был школьником, хотел бы я, чтобы я был у себя учителем?

## Резюме

*Мы настолько счастливы в жизни, насколько сами решаем быть.  
Авраам Линкольн*

Применение принципов позитивности, выбора и рефлексии уменьшает количество стресса в личной и профессиональной жизни, улучшает взаимоотношения и повышает эффективность при влиянии на людей с целью изменить их поведение.

Негативные замечания усиливают негативное к нам отношение. Наказания обычно воспринимаются негативно и не меняют поведения человека. Объявлять детям о последствиях (мерах наказания) заранее зачастую непродуктивно, поскольку внимание детей будет приковано к мыслям о наказании, а не о правильном поведении. Кроме того, эта информация может спровоцировать ребенка проверить, до каких пределов они смогут пойти. Если наказание необходимо, наиболее эффективный подход – это спросить о нем ребенка, но сделать это нужно разумно, уважительно и в соответствии с ситуацией.

Позитивные комментарии усиливают положительное отношение. Люди, которые умеют хорошо настраивать других на положительные действия, формулируют свои слова в положительном ключе.

Информирование – позитивный способ передать информацию, который передает ответственность ребенку, где ей и положено быть.

Позитивность рождает надежду, двоюродную сестру оптимизма. Благодаря позитивности люди чувствуют собственную ценность, поддержку, мотивацию, гордость, уважение, заряжаются энтузиазмом и верой в свои силы.

Сознательно или нет, но люди сами выбирают свои реакции на любую ситуацию, стимул, импульс. Обучение детей тому, что они всегда сами выбирают свои поступки – и что им не обязательно чувствовать себя жертвами, – может стать самым важным навыком мышления, который мы в силах им привить. Этот навык помогает понять разницу между оптимистичным и пессимистичным мышлением.

Ощущение контроля над жизнью зависит от нашего восприятия возможностей выбора. Выбор, контроль и ответственность теснейшим образом взаимосвязаны.

Рефлексия – это мощный инструмент обучения. Это также наилучший способ инициировать перемены, поскольку рефлексия запускает оценивание себя, что не воспринимается подавлением и придает веру в свои силы. Ключ к развитию рефлексии – это оценочные вопросы, умение задавать которые развивается только с помощью практики.

## Позитивность, выбор и рефлексия упражнения для учащихся

*Благодарность не только главная из добродетелей, но и мать всех остальных.*

*Цицерон*

Мы гораздо чаще думаем о том, чего у нас нет, чем о том, чем обладаем. В приведенном ниже упражнении комбинируются позитивность, осознание свободы выбора и рефлексия. Гэл Урбан проводил это упражнение со своими учениками в течение 20 лет с поразительными результатами.

Предупредите учеников, чтобы следующие 24 часа они провели без жалоб на что бы то ни было.

*# Попросите их не прекращать эксперимент, даже если они случайно пожаловались. Пусть посмотрят, насколько им удастся сократить количество жалоб в течение дня.*

*# Дайте каждому ученику пустую карточку. Пусть отмечают каждую вырвавшуюся жалобу и каждый раз, когда им хотелось пожаловаться.*

*На следующий день спросите:*

*# Какова цель этого задания?*

*# Чему вы научились, выполняя его?*

Ученики увидят, как часто и по каким мелким поводам они жалуются.

Затем попросите их написать на листе бумаги заголовок «*Я благодарен за*» и сделать три колонки:

*Колонка 1. Вещи* (пусть перечислят все материальные вещи, которые у них есть).

*Колонка 2. Люди* (пусть перечислят людей, которых они ценят).

*Колонка 3. Другое* (сюда могут быть внесены свобода, возможности, дружба, любовь, ум, способности, здоровье, таланты, мир, вера, бог, безопасность, обучение, опыт, красота, доброта и т. д.).

Попросите учеников пересмотреть свой список четыре раза в следующие 24 часа:

*# После обеда*

*# После ужина*

*# Перед сном*

*# Утром перед следующим учебным днем*

Когда внимание привлечено к позитивному, когда осознается возможность выбора и когда используется рефлексия, жизнь строится успешнее и с большим удовольствием.

## Глава 2 Мотивация

### Методы, которые мы используем

*Можно контролировать других людей, но нельзя изменить их.  
Люди меняются только сами.*

То, во что мы верим и считаем правильным, направляет наше мышление. Мысли моделируют восприятие, а восприятие управляет поступками.

### Метод X и метод Y

В 1960 г. Дуглас Макгрегор, ныне покойный профессор менеджмента из Массачусетского технологического института, опубликовал книгу «Человеческий фактор предпринимательства». Она заметно повысила популярность прикладной бихевиористики в работе над повышением продуктивности организаций.

Макгрегор изучал подходы к управлению людьми не только в промышленных организациях, но и в школах, сервисных компаниях и государственных агентствах.

Согласно его выводам управленческие подходы основаны на предположениях, которые управленцы делают относительно людей. Макгрегор заключил, что мышление и действия наделенных властью людей основаны на двух разных наборах допущений. Он обозначил их как *Метод X* и *Метод Y*.

#### *Метод X*

Предпосылки, на которых основывается авторитарный «вертикальный» стиль управления, Макгрегор назвал *Методом X*. Он пришел к выводу, что этот стиль не способствует полному развитию человеческого потенциала. *Метод X* основывается на следующих идеях:

1. У среднестатистического человека имеется врожденная нелюбовь к работе, и по возможности он будет ее избегать.
2. В силу этого большинство людей нужно заставлять работать, контролировать, направлять или припугивать наказанием, чтобы заставить их прикладывать адекватные усилия к достижению целей и выполнению задач.
3. Среднестатистический человек предпочитает, чтобы его направляли, избегает ответственности, имеет сравнительно слабые амбиции и превыше всего хочет безопасности.

Эти допущения можно «прочитать» уже в самой структуре организации, ее политике, процедурах, рабочих правилах, методах управления. Сферы ответственности схематически прописываются, цели выдаются, решения принимаются без привлечения или согласия людей. Вознаграждение можно получить, если придерживаться правил системы, а налагаемые наказания являются последствиями уклонения от установленных правил.

Стили *Метода X* варьируются от «жестких» до «мягких». Инструктор по муштре использует «жесткий» подход. Более «мягкий» применяется в таких стратегиях, как уговоры или подкуп/вознаграждение.

#### *Метод Y*

Идеи *Метода Y* больше согласуются с современным уровнем знаний и приводят к более сильной мотивации и лучшей реализации целей как для индивидуума, так и для организации. Сущность *Метода Y* – интеграция: создание условий, при которых члены организации могут наилучшим образом достигать собственных целей, прикладывая усилия к достижению успеха организации. Интеграция – следствие *сотрудничества*, а не *принуждения*.

Согласно концепции *Метода Y*:

1. Затраты физических и умственных усилий в работе настолько же естественны, как и в игре. У среднестатистического человека нет врожденной нелюбви к работе. В зависимости от условий работа может приносить удовлетворение и выполняться добровольно или может восприниматься как наложенное извне наказание, и человек будет ее избегать.

2. Люди сами направляют себя к целям, которые они преследуют.

3. Приверженность целям зависит от вознаграждений, связанных с их достижением. Наиболее значимые из этих вознаграждений – внутреннее ощущение удовлетворенности собой.

4. При правильных условиях среднестатистический человек приучается не только брать на себя ответственность, но и стремиться к ней. Уклонение от ответственности – благоприобретенное действие, а не врожденное свойство.

5. Способность проявлять сравнительно высокий уровень воображения, таланта и творчества при решении проблем встречается не редко, а часто.

6. В современности интеллектуальный потенциал среднестатистического человека востребован лишь частично.

*Метод Y* поощряет рост и развитие. Он акцентирует необходимость селективной адаптации, а не единой абсолютной формы контроля, а также то, что границы человеческого сотрудничества вовсе не совпадают с границами человеческой природы, но зависят от умения руководителей понять, как реализовать потенциал сотрудников.

*Метод Y* вовсе не означает мягкости управления. Этот стиль может быть крайне требовательным. Он устанавливает реалистические планки ожиданий. Для участников общения: учителя, учащегося и администратора – этот стиль более сложен.

Макгрегор писал свою книгу преимущественно о бизнесе, но сам был преподавателем и понимал, что эти методы применимы и в образовании. Многие люди в обучении и семейных отношениях используют *Метод X*, но есть и те, кто тяготеет к *Методу Y*.

Люди используют внешние подходы в попытках изменить чье-то поведение, особенно когда добиваются дисциплины. Либо они верят, что их цели будут достигнуты принуждением, а не сотрудничеством, либо они просто не знакомы с *Методом Y*. Главная цель этой книги – рассказать о стратегиях применения *Метода Y*.

*Метод Y* может напугать учителей, родителей, администраторов и других представителей власти, полагающихся на силу. Люди, применяющие *Метод X*, полагаются на внешнюю мотивацию, чтобы воздействовать на людей, манипулировать ими и контролировать их. Люди *Метода Y* опираются на сотрудничество и понимают, что улучшение достигается через желание перемен, а не через контроль. В рамках *Метода Y* ошибки рассматриваются как обратная связь, поскольку это важная характеристика роста и развития. Это и имел в виду Джером Брунер, сказав, что нужно ставить цель – помочь ученикам воспринимать успех и неудачу не как награду и наказание, а как информацию (Bruner, 1973).

Этот метод вовсе не означает мягкости управления. Этот стиль может быть крайне требовательным. Он устанавливает реалистические планки ожиданий.



В попытках изменить людей традиционно используется авторитарная модель *Метода Х*. Люди всегда подчиняются вышестоящим. 1960-е изменили эффективность «модели подчинения». В последнее время общественная модель подразумевает, что никто никому не должен подчиняться. У всех есть права. Власть и ожидаемое подчинение изжили себя. *Все равны*. Часто ли к вам обращаются по фамилии? Очень редко! Использование личных имен гораздо больше соответствует духу равенства.

Информационная революция подорвала основы *Метода Х*. Знание всегда было главным источником силы и контроля. Только власть имущие имели к нему доступ и использовали себе во благо. Сегодня все иначе. Информация открыта каждому, поэтому средний человек находится в равном положении с властями предрержащими. Ограничить доступ детей к информации в мире электроники крайне трудно, если вообще возможно.

Есть одна история, хорошо описывающая особенности *Метода Х*. Группа ученых отправилась в экспедицию за курносой мартышкой Дольмана. В мире осталось не более 100–200 особей этого вида, живущих в джунглях Вьетнама.

Ученые соорудили ловушку – небольшую бутылку с узким длинным горлышком и горстью орехов внутри – и повесили на дерево. Вскоре появилась курносая мартышка и засунула руку в бутылку. Но вытащить ее обратно не получилось: сжатая в кулак кисть не проходила в горлышко! Обезьяна не могла вытащить руку с орехами, выпустить которые она не хотела.

Вот как легко попала обезьяна! Но разве мы сами зачастую не действуем аналогично? Мы цепляемся за вещи, которые держат наше развитие, остаемся пленниками из-за нежелания отпустить что-то. Питер Друкер пишет, что люди терпят неудачу лишь потому, что не в силах отказаться от чего-то. Они цепляются за то, что всегда срабатывало, даже после того, как это явно перестало действовать.

Человек, который придерживается принуждения в самых разных формах, остается пленником, как та обезьяна. В некотором смысле он теряет свою свободу. Люди становятся свободнее, когда соглашаются отказаться от принуждений и манипуляций *Метода Х* с его стрессом, сопротивлением и испорченными отношениями.

Сотрудничество и взаимная поддержка *Метода Y* снижают уровень стресса, улучшают взаимоотношения и способствуют переменам в поведении других людей.

## КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ

# То, как человек пытается воздействовать на других, зависит от его взглядов на них.

# *Метод Х* полагается на контроль через управление и манипулирование. Этот традиционный вертикальный авторитарный стиль неадекватен современности.

# *Метод Y* поощряет людей испытать удовлетворение от выполнения задачи и полагается на сотрудничество, а не принуждение, что усиливает мотивацию.

# Сотрудничество и наделение полномочиями снижают уровень стресса, улучшают взаимоотношения и гораздо эффективнее вызывают перемены в людях.

# Если взрослый считает безответственное поведение намеренным, он применяет принудительные подходы *Метода Х*. Естественными результатами становятся испорченные взаимоотношения и стресс. Но если взрослый считает, что это поведение было попыткой ребенка разрешить проблему или избавиться от фрустрации, то взрослый будет рассматривать ситуацию как возможность помочь и использовать *Метод Y*. В процессе этого ослабляется сопротивление и негативное отношение, а эффективность повышается.

## Внешняя и внутренняя мотивация

*Мотивация – это искусство заставить людей сделать то, что вам нужно, потому что они этого хотят.  
Дауйт Дэвид Эйзенхауэр*

В этом разделе мы поговорим о двух типах мотивации. Правда в том, что никому не дано мотивировать другого. Люди мотивируют себя сами, хотя технически мотивация может возникать более чем одним способом. Когда легендарный футбольный тренер Винс Ломбарди начал свой разговор с игроками «Грин Бэй Пэкерс» словами: «Девочки, давайте поболтаем», – вряд ли кто-то решил бы, что игроки сами себя мотивировали. Ломбарди был великим мотиватором<sup>5</sup>.

### Разъяснение терминов

Мотивация бывает двух типов: *экстринсивная* (extrinsic) и *интринсивная* (intrinsic). Первая предполагает, что цель работы – одобрение, награда или избежание наказания. Мотивирующая сила находится вне человека. Второй тип характерен для тех ситуаций, когда люди работают ради внутреннего удовлетворения или удовольствия, эта мотивация идет как бы изнутри.

Я же относительно мотивации использую термины *внешняя* (external) и *внутренняя* (internal), а не *экстринсивная* и *интринсивная*. Дело в том, что эта книга посвящена воспитанию ответственности в детях, а ответственность – не та черта, которую мы ассоциируем с интринсивной мотивацией. Ответственное поведение не всегда вызывает приятные чувства, которые служили бы интринсивной мотивацией. Мотивация для ответственного поведения скорее когнитивная и уходит корнями в этику и ценности, а не в эмоции, которые ассоциируются со словом «интринсивный».

Термин *внешний* призван обозначать что-то, что исходит извне личности ребенка. Поскольку мотивация ребенка получает сильное влияние снаружи, термин *внешний* помогает лучше понять концепцию давления сверстников. Давление товарищей мощно воздействует на поведение молодых людей, и осознание этой внешней мотивации является первым шагом к анализу и пониманию, когда принимать давление, а когда сопротивляться ему.

Хотя люди действуют под влиянием либо внешней, либо внутренней мотивации, *определить тип мотивации по действиям человека подчас невозможно*. Так, ребенок может застелить свою кровать потому, что его попросил родитель (внешняя мотивация), или потому, что он захотел сам (внутренняя мотивация), действие при этом одно и то же: кровать была застелена.

### Внешняя мотивация

Нельзя недооценивать роль внешней мотивации в «вылепливании» личности ребенка. Примеры, которые родители и другие образцы для подражания дают ребенку, играют важнейшую роль в воспитании. Это доказывают первые слова малыша, опыт ребенка в формировании и поддержании взаимоотношений и первые уроки правильного – или неподобающего – поведения. Американская пословица гласит: «Молодое деревце гнется легче, чем старое».

---

<sup>5</sup> Ломбарди стимулировал своих игроков, но людей не называют стимуляторами. – Прим. авт.

В начале XX века было признано, что подростковость – это особый этап жизни, что вызвало значительные перемены в воспитании детей. В последние годы индустрия моды и развлечений делает упор на молодежную культуру. Жестокость и стремительность, которыми наполнены видеоролики, фильмы и телепрограммы, нацелены на юношескую аудиторию. С первого взгляда на практически любую модную рекламу видно, что она нацелена на молодых. Недовольство тем, что родители купили «не тот бренд» одежды – яркое свидетельство желания молодежи «соответствовать» тому, что популярно в их среде.

В классическом исследовании «Подростковое сообщество: социальная жизнь тинейджеров и ее влияние на образование» Джеймс Коулмен (James Coleman) показал, что подростковый возраст можно рассматривать как отдельную этническую группу. У подростков свой язык, своя униформа и сильная тенденция конформизма по отношению к сверстникам. Джудит Рич Харрис (Judith Rich Harris) заметила, что при наступлении подросткового возраста традиционные представления о роли наследственности и воспитания заменяются реальностью *давления сверстников*.

Внешняя мотивация играет важную роль. На том принципе, что внешняя мотивация имеет преимущество при влиянии на поведение человека, основана бихевиористская школа психологии. Эту модель можно увидеть в стратегии награждать детей за хорошие дела и наказывать за плохие. Заметьте: ответственность здесь принадлежит наделенному властью взрослому. Суть этого подхода в том, что для изменения поведения одного человека необходимо вмешательство другого. Ответственность при этом находится на этом «другом», а не на том, на кого влияют.

Отмечу также, что цель применения внешних стимулов – заставить ребенка делать то, чего хотят взрослые. Это обучение послушанию. Проблема в том, что требование послушания зачастую порождает сопротивление. Даже с «хорошей» стороны, когда речь идет о вознаграждениях, ребенка мотивирует не достижение подобного поведения, а получение награды.

*Наложённое* наказание по природе своей внешнее. Основным источником его действительности – страх. Страх порождает в воображении негативные картины и может вызвать поразительные перемены в поведении, но лишь на короткое время. Уильям Глассер (William Glasser) заметил, что попытки внешнего давления на учащихся с целью мотивировать их обычно проваливаются. Прямую мотивацию можно произвести только с помощью «пистолета» или другими насильственными методами.

«Но пистолеты, сила, угрозы, стыд или наказания исторически показали себя плохими мотиваторами и действуют (если мы продолжим пример с пистолетом), лишь пока он нацелен и человек испытывает страх. Если страх исчез или пистолет опущен, мотивация теряется» (Glasser, 1969, с. 18).

## Внутренняя мотивация

Абрахам Маслоу ясно изложил концепцию внутренней мотивации:

«Невозможно понять жизнь человека, если не принять во внимание самые высокие его стремления. Тяга к развитию, самоактуализации, здоровью, поиск идентичности и автономности, желание совершенства (и другие способы обозначить стремление вверх) следует без вопросов принять как широко распространенную и, возможно, универсальную тенденцию».

У. Эдвардс Деминг был убежден, что невозможно добиться внутренней мотивации (желания), хорошей работы и продуктивности путем распоряжений или манипуляций. Он

верил, что все люди рождаются с внутренней мотивацией – идущим изнутри желанием учиться, гордиться своей работой, экспериментировать и совершенствоваться.

Томас Армстронг (Thomas Armstrong) пишет, что, даже работая с учащимися, на которых висит ярлык «Синдром дефицита внимания» (СДВ) или «Синдром дефицита внимания с гиперактивностью» (СДВГ), гораздо эффективнее использовать поведенческие стратегии, способствующие возникновению внутренних стремлений, чем внешние средства контроля (Armstrong, 1999, с. 97).

В книге «Почему мы делаем то, что делаем: понимание самомотивации» Эдвард Деси (Edward Deci) и Ричард Флейст (Richard Flaste) пишут, что источником креативности, ответственности, здорового поведения и длительных перемен является именно внутренняя, а не внешняя мотивация.

Внутренняя мотивация – главный компонент успешности в обучении. Этот момент хорошо показан в комиксах про Кельвина и Гоббса, когда Кельвин говорит учителю:

–Вы можете дать мне информацию, но не заставите учиться.

Кельвин прав: *невозможно заставить другого человека учиться. Однако на школьника можно повлиять, чтобы он учился. Наиболее эффективная стратегия воздействия на современных детей – это влиять без принуждения, т. е. использовать Метод Y.*

Представьте на минуту, что вы Кельвин и в классе вам предложили ряд вопросов. Курсивом после вопросов показаны используемые в этой книге принципы, большинство из которых основаны на внутренней мотивации.

# Урок математики. Задание: решить 10 примеров. Какую формулировку вы предпочтете услышать:

А. Решите 10 примеров, написанных на доске.

Б. Решите 10 примеров, написанных на доске, либо 10 примеров со страницы 12.

*Возможность выбора*

# Вы отвлекаете класс. Что окажет более длительное воздействие:

А. Учитель говорит вам, в чем вы поступили неправильно.

Б. Вы сами понимаете, в чем поступили неправильно, – без слов учителя.

*Самооценка очень важна для долгосрочных улучшений.*

# Вы швырнули бумажный комочек через класс. И учитель видел, что это сделали именно вы. Что оказалось бы действеннее, чтобы в будущем вы лучше себя контролировали:

А. Учитель велит поднять мусор.

Б. Учитель ничего не говорит, вы сами поднимаете бумагу.

*Самокоррекция – наиболее эффективный способ изменения поведения.*

# Вы замечаете, что корзина для мусора валяется на боку. Что принесет вам больше удовлетворения:

А. Предложение со стороны учителя поставить корзину прямо.

Б. Поставить корзину прямо без каких бы то ни было слов учителя.

*Ответственное поведение приносит больше удовлетворения, если вызвано внутренней мотивацией.*

# Вам нравится один из центров обучения в классе и вам бы хотелось туда пойти. Что бы вы предпочли услышать:

А. Нет, тебе туда нельзя, пока не выполнено задание.

Б. Конечно, ты можешь туда пойти сразу, как выполнишь задание.

*Позитивность конструктивнее, чем негативность.*

# Вы опять плохо себя вели в классе. Что больше поспособствует изменению вашего поведения в будущем:

А. Учитель говорит: «Завтра после обеда будешь отрабатывать наказание».

Б. Учитель говорит: «Используя помощь товарища, опиши свое поведение по этой форме».

*Рост происходит быстрее, когда власть имущий не использует наложение наказаний.*

# Ученик, сидящий рядом, вас ударил. Вы ударили его в ответ. Что стало причиной вашего поведения?

А. Сидящий рядом ученик.

Б. Вы сами.

***Люди сами выбирают свои поступки***

Большинство предпочитает варианты Б, поскольку они опираются на два динамических мотиватора, оба из которых внутренние. Первый – это честность и ощущение «справедливых условий игры». Второй – это призыв к гордости. Ни в одном из них не содержится внешнего подхода, который зачастую несет в себе ощущение контроля. Перед лицом контроля энтузиазм быстро испаряется. В этом смысле внутренняя мотивация близкородственна возможности выбора. Лишите людей выбора, и вы лишите их мотивации.

– Возможность выбирать приводит к тому, что я учу, а не запоминаю, – сказал один школьник.

Успешные в построении отношений люди понимают разницу между внешней и внутренней мотивацией. Мы стараемся мотивировать окружающих, давая им советы, лстя, уговаривая, подкупая, требуя или наказывая. Однако эти внешние подходы намного менее эффективны, чем те, что пробуждают внутреннюю мотивацию. *Если у ребенка есть выбор между тем, чтобы быть наказанным или расстроить родителя, он предпочитает наказание. Люди не хотят жить с чувством, что они разочаровали родителей – или учителей, – к которым питают уважение.*

Аристотель говорил, что эмоциональная реакция, такая как счастье, является подбающим результатом всех поступков, поскольку она приносит внутреннее удовлетворение (Scoreby, с. 37). Идущая изнутри потребность в удовлетворении намного эффективнее в построении отношений и изменении поведения, чем внешние подходы.

## **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# Внешняя мотивация исходит от взрослых образцов для подражания и подростковой субкультуры. Она часто осуществляется через вознаграждения и *наложенные* наказания.

# В этой книге используется термин *внешняя* мотивация, а не «экстринсивная», поскольку по смыслу он больше соответствует давлению со стороны сверстников.

# Фундаментальная характеристика внешней мотивации в том, что она исходит от того, кто должен стимулировать перемены, и тем самым перекладывает ответственность на этого человека.

# В этой книге используется термин *внутренняя* мотивация, поскольку ответственность является когнитивным феноменом и уходит корнями в этику и ценности в отличие от эмоций, которые связаны с термином «интринсивный».

# Внутренняя мотивация тесно связана с возможностью выбора. Лишите людей выбора, и они потеряют мотивацию.

# Внутренние потребности и чувство удовлетворения гораздо эффективнее способствуют изменению поведения, чем внешние или навязанные подходы.

## Вознаграждения

*Дети не нуждаются во взятках, чтобы вести себя ответственно.*

Награды и признание – отличные стимулы. Однако если подкреплять ими соответствующее стандартам поведение, это может привести к обратному результату. Вознаграждение за подобающее поведение создает зависимость, что диаметрально противоположно ответственности.

### Вознаграждение как стимул

Вознаграждение может быть стимулом. Например, отметки могут мотивировать учеников внимательно слушать учителя, выполнять домашние задания и все, что требуется. Однако для множества детей хорошая оценка не особенно важна. *Вознаграждения эффективны лишь в том случае, если человек достаточно в них заинтересован.*

Вот почему некоторые дети не тратят сил, чтобы улучшить успеваемость. Вознаграждением должны быть не отметки, а процесс обучения. Джером Брунер (Jerome Bruner) отмечает в своей классической книге «Процесс образования»: «В идеале лучшим стимулом к обучению служит заинтересованность в материале, который предстоит изучить, а не такие внешние цели, как оценки или соревновательное преимущество» (Bruner, 1961, с. 14).

### Признание как стимул

Признание правильных поступков ободряет и мотивирует. Оно поощряет и без прямой похвалы. У похвалы есть обратная сторона: подразумевается, что если ребенок ведет себя не в соответствии с пожеланиями взрослого, его «ценность» уменьшается. Фразы, начинающиеся со слов «Мне нравится», подталкивают ребенка вести себя так, чтобы взрослый был доволен. В отличие от похвалы признание *подкрепляет и воспитывает чувство удовлетворенности собой.*

Обратите внимание, как похвала отличается от признания в следующих примерах. «Я так довольна тем, как ты повел себя по отношению к брату» и «Ты очень внимательно отнесся к брату»; «Мне нравится, как ты работаешь» и «По твоей работе видно, что ты стараешься»; «Я так горжусь тобой за твои оценки» и «По твоим оценкам видно, что ты хорошо учишься».

Отличить похвалу от выражения признания можно по двум характеристикам. Во-первых, похвала часто начинается с отсылки к себе: «Я горжусь тобой, потому что...», «Мне нравится...». Во-вторых, похвала звучит покровительственно, сверху вниз. Если бы вы не сказали такое взрослому, то дважды подумайте, прежде чем сказать ребенку.

### Награды за ожидаемые стандарты поведения

Вознаграждая за ожидаемые стандарты поведения, мы посылаем детям ложное сообщение. В большом мире за стенами школы никто не дает наград за правильные и ожидаемые поступки. Никто не награждает за то, что вы остановились на красный свет или не перешли дорогу в неполюженном месте.

Вознаграждение за хорошее поведение приучает детей к тому, что если они хорошо себя ведут, то получают что-то взамен. Дети очень быстро усваивают, что хорошее поведение

ние можно использовать, чтобы поторговаться, потому что оно имеет некую коммерческую ценность. Это можно понять по фразам: «А что мне за это будет?» или «А что я получу, если буду себя хорошо вести?».

Подобные вознаграждения не способствуют моральному развитию. Они не основаны на таких ценностях, как хорошее/плохое, правильное/неправильное, справедливое/несправедливое, моральное/аморальное. Дети стремятся к призу, не задаваясь вопросами «Хорошо ли это?», «Ответственный ли это поступок?».

Дети не нуждаются во взятках, чтобы сотрудничать или хорошо себя вести. Они действительно хотят быть хорошими и совершать правильные поступки.

Они считают, что их поведение хорошее потому, что оно вознаграждено. Награды за подобающее поведение подразумевают, что такое поведение не само по себе хорошо. Кроме того, вознаграждение за поддержание ожидаемых стандартов поведения лишает удовлетворения, которое возникает при совершении социально ответственного и правильного поступка.

Эффект вознаграждения влияет и на развитие характера. Исследователи из Университета Торонто, Университета штата Аризона и другие показали, что внешнее вознаграждение или благодарность за ожидаемые стандарты поведения связаны с меньшей приверженностью к помощи, заботе и готовности делиться в долгосрочном периоде (Kohn, Май, 1997, с. 732).

В целом вознаграждение за ожидаемое поведение мешает развитию социальной ответственности. Дети не нуждаются во взятках, чтобы сотрудничать или хорошо себя вести. Они действительно хотят быть хорошими и совершать правильные поступки. Проверьте это, попросив ребенка о помощи. Если по формулировке вашей просьбы видно, что вам действительно нужна помощь, редко кто откажет.

## Почему мы используем вознаграждения

*Мы используем вознаграждения потому, что с их помощью добиваемся послушания.* Учительница начальной школы восклицает:

–Как мне нравится, когда мальчики и девочки дружно работают!

Конечно, они работают. Дети хотят радовать учителей. Но обратите внимание на другой смысл высказывания: «Вы мне нравитесь, только пока выполняете задание; а иначе вы мне не нравитесь; я не буду вам другом, если вы не будете делать то, что я хочу». Заметьте, как *неумышленно* комментарий взрослого переориентировал мотивацию с радости от выполнения задания на желание порадовать учителя.

*Использовать вознаграждения легко и быстро.* Удобно манипулировать детьми, подкупая их играми, фильмами, конфетами и пр. Но как долго действуют эти награды? Ответ: пока не съедена последняя конфетка. Убеждения и мировоззрение при этом остаются незатронутыми.

Мы считаем, что награды необходимы и повышают самооценку ребенка. Это не так: никто не может изменить самооценку другого человека посредством внешних воздействий.

Мы прибегаем к наградам и потому, что *верим в схему «стимул – реакция»* и убеждены, что людей можно мотивировать так же, как животных; тренировать их. Вот пример. Щенок надул на ковер, хозяин ткнул его носом в лужу, шлепнул сложенной газетой и подтолкнул к двери, ведущей в сад, где щенок должен делать свои «дела». Можно догадаться, что произо-

шло дальше. Через день щенок опять сделал на полу лужу и побежал в сад. Он сообразил: сделал лужу – беги из дому!

А еще мы считаем, что награды *необходимы и повышают самооценку ребенка*. Это не так: никто не может изменить самооценку другого человека посредством *внешних* воздействий. Похвала может улучшить наше самочувствие, но эти чувства преходящи и не могут изменить восприятие себя. Восприятие себя связано с тем, что мы думаем о своих способностях. Если ощущение собственной ценности не *исходит изнутри*, положительные внешние послания могут восприниматься как фальшивые.

Дети очень чувствительны к неискренности. Одна учительница восхитилась мятым рисунком первоклассника и услышала, как его сосед сказал: «Она хочет, чтоб тебе было приятно». Хорошие намерения учительницы оказались непродуктивными.

Когда вознаграждения выдаются на регулярной основе, как часто бывает в практике повышения самооценки школьников, начинаются соревнования. Младшеклассники сравнивают, у кого сколько наклеек или похвальных записей, быстро забывая о первоначальной цели. Соревнование вредит самооценке, поскольку имеет измерительный аспект и почти всегда приводит к самоуничижению, потому что всегда есть вероятность, что главная цель не будет достигнута. Так бывает, когда человек не добился успеха или верит, что кто-то лучше его. Даже если самооценка взлетает и человек мгновенно начинает чувствовать себя хорошо, это чувство условно, поскольку для его поддержания ему придется продолжить погоню за успехом, что требует непрерывных усилий.

Кроме того, измерения успеваемости ведут к тревожности. Может оказаться, что человек ощутит себя менее успешным, чем хотелось, и у него сложатся пессимистические убеждения о своей способности действовать лучше. Это приводит к тому, что ребенок старается еще меньше, а его результаты ухудшаются. Вот главная причина, почему подобные техники повышения самооценки губительны для слабых, медленных, неадекватных или неталантливых учеников.

Неозвученная цель измерения – стать лучшим. Однако погоня за повышением самооценки и сравнения могут привести к отчуждению от других и разрушению отношений, вызванному поглощенностью собой. Потребность в достижениях усиливается, тогда как отношения с другими людьми ослабевают. Когда оценивание себя приводит к подавленности, отношение окружающих к человеку может ухудшиться, поскольку он и сам себя принижает. Это приводит к потере уважения, дружбы или любви.

Именно достижение само по себе приводит к принятию себя и удовлетворенности собой.

Целью работы с детьми должно быть не повышение их самооценки, а *безусловное принятие себя*. «Непринятие себя» означает, что человек обвиняет себя, считает себя недостойным. Безусловное принятие себя достигается гораздо успешнее, когда признание выражается не человеку, а его действию, поступку. *Именно достижение само по себе приводит к принятию себя и удовлетворенности собой*. Безусловное принятие себя перекидывается и на других, а принятие других улучшает взаимоотношения.

Как сказала Осеола Маккарти, прачка из Миссисипи, прославившаяся тем, что пожертвовала 150 000 долларов Университету Южной Миссисипи: «Чтобы гордиться собой, нужно совершать поступки, которыми можно гордиться». Самооценка всегда является результатом мыслей и совершенных по внутреннему побуждению поступков.

## Еще немного о вознаграждениях

*Вознаграждения наказывают*. Если учитель похвалил ученика А, в то время как ученик В за аналогичное поведение не получил похвалу, усилия учителя пропали впустую.



Фраза «Мне нравится, как аккуратно Уоллес работает!» – оказывает плохую услугу Уоллесу. Дети не только видят попытку манипулировать своим поведением, но еще и чувствуют укол неприязни к Уоллесу. Да он и сам понимает, что своим комментарием учитель его наказал, особенно если Уоллес из тех, кому неприятно общественное внимание. Довольно часто такие дети после похвалы учителя немедленно начинают шалить: не всем нравится выделяться, а кроме того, комментарий учителя может противоречить их представлениям о себе, и они пытаются подтвердить их через привычную модель поведения.

*Вознаграждения меняют мотивацию.* Это главное. Учителям старших классов знакомы вопросы: «Этот материал будет на экзамене?» или «Это на отметку?». Вместо мотивации любопытством, поиском ответа, радостью от обучения побуждение школьников обращается к внешнему вознаграждению в виде отметки. Дети стремятся учиться ради оценки, а не ради собственно обучения. Кроме того, чем сильнее акцент на внешнее вознаграждение в виде оценки, тем более легких путей для ее получения ищет школьник.

Когда больше внимания уделяется оценкам, падает креативность.

Возникает парадокс. Чем больше мы вознаграждаем человека за что-то, к чему он не имеет внутренней мотивации, тем с большей вероятностью он потеряет к этому интерес (Kohn, февраль 1997, с. 430). Иными словами, чем сильнее мы полагаемся на внешние мотиваторы, тем больше школьники теряют интерес к тому, что делают. Деси сформулировал это как «Нет оплаты, нет игры» (Stop the pay, and stop the play) (Ruenzel, с. 26). Типичный пример – вознаграждение учащихся за чтение. Когда школьник читает, чтобы получить какой-то приз, его долгосрочный интерес к чтению угасает. Дети будут мотивированы читать, чтобы получить награду, но, получив ее, начинают читать меньше.

*Когда больше внимания уделяется оценкам, падает креативность.* В этом легко убедиться. Дайте группе учащихся задание и объявите, что не будете ставить оценку, поскольку вам интересно лишь то, как они с ним справятся. Затем дайте похожее задание и скажите, что оно будет оцениваться. Вы сами увидите, что креативность их подхода уменьшится.

*Вознаграждения усиливают соревновательность.* Об этом мы подробнее поговорим в главе 4 в разделе «Качество обучения: сотрудничество, а не соревнование». Здесь же отмечу, что награду получает лишь один – все не могут стать победителями. Но еще важнее то, что сотрудничество – неотъемлемая часть создания и поддержания учебного сообщества. Авторы статьи «Размышления о трагедии в Колумбайн<sup>6</sup>: что могут сделать школы» делают вывод: «Пока мы не превратим школы в сообщества для обучения, члены которых будут их ценить и чувствовать, что там им всегда рады, следующая резня может произойти где угодно» (Raywid, Oshiyama, с. 449). Внешние вознаграждения неизбежно приводят к соревновательности, а не сотрудничеству, без которого невозможно создать сообщества для обучения.

Используя внешние вознаграждения, взрослые *сосредотачиваются на изменении поведения, а не на развитии ценностей.* Ценности не принимаются во внимание – в лучшем случае они остаются на заднем плане.

Вознаграждая детей, мы *подкрепляем те ценности, что есть у детей, а не формируем ценности, которые необходимы для автономного поведения.*

Хотя большинство детей за награду сделают то, что хотят от них взрослые, взрослые ни на шаг не приближаются к воспитанию таких ценностей, как ответственность, самостоятельность и надежность.

## КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ

---

<sup>6</sup> Имеется в виду трагедия, произошедшая 20 апреля 1999 г. в средней школе Колумбайн: двое учеников застрелили 13 человек и ранили 24, после чего покончили с собой. – Прим. пер.

# Вознаграждение может служить эффективным стимулом, только если человек заинтересован в награде.

# Признание эффективнее похвалы.

# Вознаграждения изменяют мотивацию. Стимулом становится завоевание приза.

# Вознаграждения за хорошее поведение приучают детей к тому, что если они хорошо себя ведут, то получают что-то взамен. Это ложное сообщение. Общество не выдает людям наград за соответствие ожидаемым стандартам поведения.

# Вознаграждение за подобающее поведение непродуктивно для развития внутренней мотивации к усилению ответственности и развитию позитивных ценностей.

## Наложённые наказания

*Люди, которые испытывают давление, все равно остаются при своем мнении.*

Наложённые наказания в виде штрафов, выговоров, изоляции и заключения в тюрьму – традиционные способы, которыми общество пытается достичь справедливости и правосудия. *Мы ни в коем случае не оспариваем здесь подобные социальные практики в отношении взрослых, уличенных во вредном для общества поведении.* Если вы считаете, что ребенок – то же самое, что взрослый, то естественно использовать к нему те же подходы, что и к взрослым нарушителям. Если же вы убеждены, что *дети – это не взрослые*, посмотрим, как наказания влияют на развитие ответственности.

### Теории и проблемы, связанные с наложенными наказаниями

*Наложённые наказания и угрозы их применения издавна являлись главным средством против безответственного поведения. Особенно это касается поведения в классе. Логично думать, что со школьником необходимо что-то делать. Обычно наказание – это нечто болезненное или угроза такого воздействия (не в физическом смысле, конечно). Наложённые наказания работают в рамках теории, согласно которой для приобретения ответственности дети должны пережить боль.*

В этом убеждает тот факт, что иногда нежелательное поведение прекращается таким образом. Это случается с очень маленькими детьми, если нежелательное поведение было замечено очень быстро и не успело стать привычкой и если наказание само по себе было новым опытом. Но вот вопрос: понял ли ребенок, за какой именно проступок был наказан?

Наложённые наказания могут также быть эффективны с человеком, который чувствует связь с тем, кто наказывает. Это особенно справедливо для маленьких детей, которые хотят учиться и быть хорошими. *Они воспринимают наложенное наказание как напоминание, а не попытку причинить им боль* (Glasser, 2000, с. 154).

Для подавляющего большинства детей наложенные наказания неэффективны. Доказательство тому – эскалация наказаний. Когда *наложенное наказание* не срабатывает, нарушителю неизбежно предписывается еще одно, более суровое, и цикл повторяется. К моменту окончания младшей школы некоторые дети познакомились с беседами и выговорами, их выгоняли из класса и оставляли после уроков, отправляли к директору, в субботнюю школу или отстраняли от занятий, и им было уже все равно.

*Действие наложенного наказания временно и преходяще.* Страх и подавление производят перемены лишь в краткосрочной перспективе. «Отработав наказание», ребенок чувствует «свободу» от дальнейшей ответственности. Насильственный подход, срабатывающий здесь и сейчас, не обязательно эффективен в будущем. Пригрозив ребенку наказанием, можно добиться послушания, но лишь пока нависает угроза. Излишне говорить, что, когда принуждения нет, поведение не меняется.

*Наложённое наказание зависит от учителя, а не от школьника.* Угроза может заставить школьника вести себя хорошо на одном уроке, но не окажет никакого влияния на поведение вне класса. А поскольку наложенное наказание зависит от учителя, оно применяется непоследовательно. То, что для одного учителя будет достойным наказанием проступком, другой может и не заметить.

*Наложённое наказание мало влияет на развитие долгосрочных изменений, поскольку мешает детям взять ответственность за свои действия.* Возникшая проблема становится задачей учителя, а не школьника, и это не позволяет ребенку обдумать свои поступки, оценить себя. Ребенок, которого часто наказывают, получает мало опыта в оценивании себя и вынесении здравых суждений. Нехватка этого навыка остро ощущается во взрослой жизни. Кроме того, когда ребенка наказывают, проступок, с которого все началось, перестает быть его виной. Ребенок становится жертвой и обвиняет взрослого в своих трудностях.

*Наложённое наказание основано на избегании, негативном ответе.* Оно будит рефлексивные чувства страха, бегства, борьбы. Подобные эмоции непродуктивны в образовательном процессе. Кроме того, применение наказаний автоматически противопоставляет учителя и учащегося, что имеет предсказуемые результаты: (1) ребенок начинает проверять, до какой степени он может зайти и/или (2) мотивация учиться падает. *Наложённые наказания* уничтожают именно то, что мы пытаемся создать, – мотивацию школьника учиться то, что хочет учитель. Кроме того, у детей с повышенной чувствительностью падает самооценка, они считают себя плохими.

*Наложённое наказание или его угроза не помогают ребенку научиться изменять свое поведение.* Чему ребенок учится вследствие применения наказания – если его поведение настолько сильно замотивировано, что остается неизменным, – так это как не попасться в другой раз. Он больше сосредоточивается на том, как оправдаться и замести следы. При наказаниях усиливается неискренность. Повторяющиеся или жестокие наказания имеют отвратительные побочные эффекты: страх, злость, обиду, желание отомстить, ненависть. Это испытывает наказанный ребенок, а иногда и наказывающий взрослый.

Ни одно из перечисленных состояний не способствует обучению. Мы должны воспитывать самостоятельных и ответственных граждан, формировать качества, которыми обладает личность со здоровым чувством собственной ценности. Стыдить, унижать и причинять ученикам боль непродуктивно по отношению к конечной цели образовательного процесса: подтолкнуть школьников к ответственности, сотрудничеству и показать им социально-здоровые направления развития.

Когда-то знания передавались детям с помощью розог, затрещин и страха. С тех пор мы открыли более эффективные способы преподавания, однако все еще используем метод кнута для развития в детях ответственности в эру, когда и общество, и дети изменились до неузнаваемости.

Однажды бравшая у меня интервью журналистка рассказала такую историю:

«На днях моя дочь-подросток, очень милый ребенок, ела крайне неопрятно, и я слегка постучала ее по запястью и сказала:

– Дорогая, пожалуйста, не ешь так.

– Мама, это насилие, – ответила дочь».

Мать девочки выросла в 1960-е годы и считает, что ее поколение, хотя и старалось выяснить границы дозволенного, все же боялось переступить их. Она еще раз повторила, что ее дочь хороший ребенок, и добавила: *«Но сегодня дети не только не уважают авторитеты, но и не боятся никого».*

*Когда учащиеся не боятся, наложённое наказание теряет эффективность.* Но мы все равно прибегаем к *наложённому наказанию* как стратегии мотивации. Например, когда школьник, оставленный после уроков, не отрабатывает этот вид наказания, его оставляют еще раз. Однако на сотнях семинаров, которые я провожу по всему миру, учителя, использующие оставление после уроков, редко полагают, что оно эффективно для изменения поведения. Будь эта мера эффективна, одни и те же школьники не получали бы это наказание снова

и снова. Причина ее неэффективности в ее негативной, насильственной сущности. Люди лучше учатся и правильно поступают, *когда им хорошо, а не когда им плохо.*

*Негативные и стрессовые последствия принуждения плохо сказываются и на взрослом, который его применяет.* Педагогику называют «профессией, пожирающей своих молодых». Именно поэтому 30 % учителей уходит в первые 5 лет работы, а в некоторых районах страны эта доля еще больше (Halford). В моем родном штате, Калифорнии, уровень достиг 50 % (Fuetsch). Агентства «Фи-Дельта Каппа» и «Гэллоп» опрашивали население и учителей и выяснили, что дисциплинарные проблемы вызывают у людей серьезную тревогу. *Основная причина ухода учителей из профессии и проблем с дисциплиной – это использование принуждения как стратегии для мотивации школьников к подобающему поведению.*

Если бы принуждение помогало исправить неподобающее поведение, дисциплинарные проблемы в школах канули бы в Лету. *Ирония в том, что чем больше вы используете принуждение для контроля поведения других людей, тем меньше вы реально на них влияете.*

При наказаниях усиливается неискренность. Повторяющиеся или жестокие наказания имеют отвратительные побочные эффекты.

Принуждение вызывает сопротивление. Кроме того, если школьники ведут себя хорошо, потому что вынуждены это делать, учитель вовсе не преуспел. От его положительного влияния мало что осталось. Учащиеся должны вести себя правильно потому, что хотят, а не потому что их заставляют.

## **Наложное наказание удовлетворяет наказывающего**

Принуждение в виде наложенных наказаний служит наказывающему, а не тому, кто наказан. Есть карикатура на эту тему: отец гонится за сыном с ремнем в руке. Мать говорит мужу:

– Дай ему еще один шанс!

– А если он опять его провалит? – отвечает он.

*Если ребенок снова не делает то, что должен, кто больше всех страдает?*

Наложное наказание подкрепляет поведение наказывающего, поскольку демонстрирует и помогает сохранить доминирование. До того дня, когда ребенок способен ответить, взрослый остается тем, кто доминирует. Это может быть неосознанной мотивацией тенденции к наказаниям.

Наказывающий взрослый может быть в первую очередь заинтересован не в хорошем поведении ребенка, а в подтверждении своего более высокого статуса. В сущности, это борьба за власть.

Парадокс ситуации в том, что ребенок знает, «на какие кнопки жать», чтобы стимулировать злость взрослого. Когда взрослый демонстрирует злость, желание власти ребенка удовлетворяется.

В школе я часто сталкивался со случаями, когда намерением учителя, отправившего ученика к директору, было получить удовлетворение, обычно – отомстить.

Мне бы хотелось думать, что взрослый хотел вложить в школьника больше ответственности. Но нет. Целью наказания была сатисфакция.

Если бы принуждение помогало исправить неподобающее поведение, дисциплинарные проблемы в школах канули бы в Лету.

Мы ожидаем, что школьники, которым мы намеренно причиняем боль, будут вести себя конструктивно. Но можете ли вы вспомнить последний раз, когда вам было плохо, а вы делали что-то хорошее? *Нельзя мыслить позитивно, чувствуя негатив.* Мы делаем «хорошие» вещи, когда нам хорошо. *Принуждение может усилить послушание, но не искрен-*

ную преданность и заинтересованность. Кто-нибудь видел человека, у которого приверженность делу появилась в результате принуждения? Наложённые наказания противоречат тому, что мы пытаемся достичь, а именно: изменить плохое поведение на социально приемлемое.

Если же наложенное наказание действительно изменяет поведение, это подкрепляет поведение того, кто наказывает, и он с уверенностью наказывает снова и снова. Возможно, поэтому многие используют наказания, полагая их эффективными, хотя другие методы способны приносить лучшие результаты без *наложенных наказаний*.

## Сила неиспользования наложенных наказаний

Самонаказание гораздо суровее наложенного. *Наложённое* наказание слишком часто применяется к тем, кому оно не нужно. Эти школьники отреагируют без наказывающих действий. Это имеет в виду Халиль Джебран, когда спрашивает: «И как наказывать тех, чье раскаяние уже больше проступка?» (Gibran, с. 43).

Очень часто считается, что только наказанием можно немедленно прекратить неподобающее поведение. *Парадокс в том, что ненасилие может сработать куда эффективнее насилия*. Люди гораздо лучше запоминают случаи, когда они ожидали наказания, но не получили его.

Ненасилие может сработать куда эффективнее насилия. Люди гораздо лучше запоминают случаи, когда они ожидали наказания, но не получили его.

Один мой друг рассказал такой случай. «Они с братом ожидали суровых последствий после того, как отец узнал, что они выключили свет в местном ресторанчике, выбегая из дверей. Отец знал, что сыновья знают, что он знает, но вопреки их ожиданиям не наказал их. Мой друг до сего дня вспоминает свой проступок и как повлиял на него поступок отца. То, что отец был разочарован действиями сыновей, подействовало сильнее, чем временное воздействие наказания».

Один из попутчиков, Эрик Макдермот, как-то рассказал мне такую историю:

«Я не видел свою учительницу второго класса больше 20 лет, но она оставила о себе добрые воспоминания и навсегда изменила мое отношение к людям.

У меня всегда было море энергии, и во втором классе тоже. Одним тихим утром я нарисовал картинку и захотел немедленно показать другу на другой стороне класса.

Ходить по классу нельзя, так что я сложил из рисунка самолетик и, выбрав подходящий момент, пустил его.

Увидев это со своего места, учительница сказала строго:

– Эрик, немедленно подойди сюда и возьми с собой этот листок бумаги.

Я испуганно подошел к ее огромному столу.

– Дай сюда, – велела она, глядя мне в глаза.

Несколько секунд она рассматривала мой самолетик.

– Хмм... – протянула она все тем же строгим голосом. – Очень хороший самолетик. Теперь выйди на середину класса и расскажи всем, как складывать такие самолеты. А после мы выйдем на улицу и посмотрим, чей улетит дальше.

Она раздала всему классу по листку бумаги, а я объяснял, как делать самолетик.

Я был в восторге. До сих пор меня только наказывали за нарушения дисциплины. Но эта учительница не отругала меня, а превратила мою проделку в образовательную возможность.

Я рассказал эту историю всем своим друзьям, которые позже решили быть учителями, и сам помнил ее, когда преподавал в местной воскресной школе.

В третьем классе я переехал из Ноксвилля, Теннесси, в Калифорнию. Лишь недавно я навестил Ноксвилль впервые за 16 лет. Я сходил в свою начальную школу «Кедровый утес», но та учительница ушла на пенсию за четыре года до этого, и я ее не повидал.

Не знаю, где она сейчас, но мне сказали, что все еще в Ноксвилле.

Она, наверное, никогда не узнает об этом, но я все ее не забываю, и она до сих пор меня вдохновляет».

Эрик сказал, что если б его наказали, то он вряд ли запомнил бы тот инцидент. Люди часто помнят талантливых взрослых, которые учили их на основании проступков, а не наказывали.

### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# Наложенное наказание основано на убеждении, что совершившим проступок детям должно быть плохо, чтобы они стали ответственнее: чтобы учиться, они должны пережить боль.

# Наложенное наказание временно и преходяще.

# Наложенное наказание мало влияет на желаемые долгосрочные перемены, поскольку не дает детям принять ответственность за свои действия.

# Наложенное наказание убивает как раз то, что мы пытаемся развить – позитивную мотивацию.

# Основная причина, почему учителя уходят из профессии, – это использование наказаний как основной стратегии мотивации учащихся на хорошее поведение.

# Наложенное наказание больше служит тому, кто наказывает, а не тому, кого наказывают.

# Принуждение может вызвать послушание, но никогда – постоянство или заинтересованность.

# Наложенное наказание не следует путать с наказанием, предложенным самим провинившимся.

## Вознаграждения и наложенные наказания: две стороны одной медали

*Наложённое наказание как бы спрашивает: «Что ты хочешь, чтобы я сделал, и что случится, если я не сделаю?» Вознаграждение как бы спрашивает: «Что ты хочешь, чтобы я сделал, и что я получу за это?»*

*Алфи Кон*

### Точка отсчета

Вознаграждения и наложенные наказания можно сравнить с морковкой перед носом мула и кнутом его погонщика. Морковка сработает только с голодным мулом. Если же его накормить, морковь потеряет привлекательность. Мул начнет двигаться за приманкой, лишь когда проголодается. Поэтому если мул сыт, но двигается за морковкой, мы считаем, что она его мотивирует, хотя на самом деле его мотивирует битье. Потому что, если стегать достаточно сильно, животному будет менее дискомфортно идти, чем стоять и терпеть. Реакция мула – уменьшить боль от дискомфорта, а не получить морковку.

Швейцарский психолог Жан Пиаже был уверен, что взрослые мешают развитию автономности у детей, когда для коррекции их поведения полагаются на вознаграждения и наложенные наказания. Наложённое наказание, считал он, – это контролируемая извне техника управления поведением, которая приводит к слепому конформизму, лживости или бунту тех, кого контролируют. Дети-конформисты не нуждаются в принятии решений; все, что от них требуется, – просто слушаться. Прочие дети упражняются в искусстве обмана, чтобы избежать наказаний. Когда родители или учителя говорят: «И чтобы я больше этого не видел!» – дети начинают прилагать больше усилий, чтобы не попасться, вместо того чтобы сосредоточиться на подобающем поведении.

Курт Левин, первый, кто стал работать в области социальной психологии, намеренно применял слово «манипуляция» для обозначения подобных внешних подходов. Вознаграждения и наложенные наказания относятся именно к ним. Взрослые играют в силовые игры контроля и всегда выигрывают. Причина в том, что вознаграждения и наказания выдаются в одностороннем порядке. Для долгосрочного применения этих тактик требуется повышать ставки. Учитель вынужден всегда держать под рукой эти стимулы, поскольку дети приучаются зависеть от подобных мотиваторов. Чтобы люди продолжали действовать как надо, манипулятору приходится раздавать все больше наград или угроз. Цикл начинает воспроизводить сам себя с возрастающей интенсивностью, чтобы система продолжала работать.

Все, кто работает с подростками, знают, что вознаграждать и наказывать их труднее, потому что они меняют свою референтную группу: для них важно только мнение друзей.

Метод *наложенных* наказаний и вознаграждений не только становится все более нежелательным, но и действует лишь до определенного момента, до определенного возраста. Все, кто работает с подростками, знают, что вознаграждать и наказывать их труднее, потому что они меняют свою референтную группу: они уже не жаждут одобрения родителей и учителей – для них важно только мнение друзей.

Используя *наложенные* наказания и вознаграждения, мы предлагаем детям простейший выход из трудных положений в ущерб их развитию и зрелости. Вместо того чтобы



вооружиться ответственностью, они быстро привыкают, что, продемонстрировав временное смирение, они «спрыгнут с крючка» – либо соглашаясь на временную потерю каких-то привилегий, либо нацарапав объяснительную записку, которая аннулирует проступок. Многие скорее согласны потерпеть неудобства, связанные с *наложенным* наказанием, чем потратить время на принятие трудных решений и проявить самоконтроль.

Вознаграждения и *наложенные* наказания в качестве мотивационных стратегий учат детей принимать решения, отталкиваясь от чужой реакции. Мы подкрепляем привычку принимать решения в зависимости от реакции другого человека. Мы как бы говорим им: «Это не лучшее, что есть для тебя, зато это лучше для других». Учителей и родителей нет рядом, когда давление сверстников поощряет подростков курить, пробовать наркотики и т. п. Главная цель воспитания ребенка – не научить его слушаться и радовать взрослых, а научить поступать ответственно, потому что этот навык впоследствии окупится: *ответственное поведение лучше служит интересам детей*. Если вы это понимаете, то количество стрессовых ситуаций в ваших взаимодействиях уменьшится, поскольку вы будете избегать манипулятивных и карательных методов.

Повторю. Чтобы проявить ответственность, человек должен *захотеть*. *Послушание не создает желаний*. Желания возникают только через внутреннюю мотивацию, через приверженность, а не послушание. Ответственное поведение – это поведение по выбору. Его можно делегировать, но эффективным оно бывает, только когда ему следуют добровольно.

По этим причинам вознаграждения и наложенные наказания непродуктивны для воспитания самодисциплины. Это интересный парадокс. Наша цель – помочь школьникам стать ответственными, самодисциплинированными, полагающимися на свои силы, способными независимо решать проблемы.

Однако награждая и налагая наказания, мы учим детей зависеть от внешних агентов. Они становятся получающими, а не отдающими, *но ответственность развивается только при отдаче*.

Подумайте, влияют ли на поведение внешние стимулы, если рядом с ребенком нет никого, кто напомнил бы о правилах. Вот важный вопрос: *насколько эффективны наложенные наказания и вознаграждения, когда никто не смотрит на поведение ребенка?*

## Куда мы движемся

Есть старая греческая легенда о путнике, искавшем Олимп. Он спросил о дороге какого-то старика, который оказался Сократом. Сократ ответил в своей манере:

–Если ты и впрямь хочешь попасть к Олимпу, убедись, что каждый твой шаг ведет в верном направлении.

Вознаграждения и *наложенные* наказания не продвигают нас в направлении развития ответственности. Эффект дадут только ненасильственные методы работы и сотрудничества с детьми.

### КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ

# Вознаграждения и *наложенные* наказания создают послушание, но не развивают ответственный образ мышления.

# Вознаграждения и *наложенные* наказания настраивают человека на то, чтобы получать, а не давать, но только при отдаче развивается ответственность.

# Вознаграждения и *наложенные* наказания стимулируют, но не способствуют осмыслению, например, «Хорошо ли это для меня?».

# Чтобы устойчиво влиять на поведение детей, нужно общаться с ними, как с субъектами, а не обращаться, как с объектами.

## Выговоры и указания

*Когда я был 14-летним мальчиком, мой отец был таким невыносимым, что я с трудом его терпел, но когда мне исполнился 21 год, я поразился, сколь многому научился за эти семь лет.*

*Марк Твен*

Выговоры и нотации обычно неэффективны с подростками, которые стараются подкрепить свою независимость.

## Поучения других

Родитель хочет уберечь подростка от последствий того, что взрослый считает негативным опытом, и начинает читать нотации. Через несколько минут взгляд подростка стекленеет. Он «отключил» родителя и думает: «Хватит меня поучать» или «Ты мне говоришь что делать, но это не значит, что это буду делать я». Родителем двигали добрые намерения помочь, но подросток, стремящийся к самоутверждению и независимости, воспринял их как попытку контроля. Люди не против контроля в целом, но обычно никому не нравится, когда контролируют его.

Вспомните распространенную фразу «Сколько раз я тебе говорил(а)!» – и поймете, насколько эта практика неэффективна.

Говоря детям, что что-то нужно делать иначе, мы невольно сообщаем, что их образ действий неправилен или недостаточно хорош. Поучения подразумевают, что что-то нужно изменить, но люди обычно сопротивляются навязанным изменениям. Это часто создает желание защититься.

Мой друг рассказывал мне, как он ненавидел, когда мать говорила ему сделать что-то. Даже если это было что-то, чего он сам хотел, скажем, поиграть на улице, он придумывал причину этого не делать, если она велела это сделать.

Представьте на минуту ситуацию, в которой кто-то говорит вам, что нужно сделать. Большинство из нас подумают в такой момент: «Не указывай мне».

Некоторые учителя записывают, сколько раз они велели что-то конкретному учащемуся, – и иногда даже на доске, чтобы видел весь класс. Неэффективность этого подхода очевидна, если взглянуть на имена, написанные на доске в начале и в конце года. Они одни и те же.

Вспомните распространенную фразу «Сколько раз я тебе говорил(а)!» – и поймете, насколько эта практика неэффективна. Если бы метод указаний и выговоров работал, нам не пришлось бы повторяться, и дети просили бы, чтобы ими руководили.

Неэффективность указаний по сравнению с вопросами на размышление видна из истории начинающих страховых агентов. Крупная страховая компания набрала новых сотрудников, провела тренинг, и агенты года полтора успешно продавали страховки. А потом продажи упали.

Компания провела исследование причин и выяснила, что агенты следовали инструкциям в течение приблизительно 18 месяцев. На тренинге их обучали задавать определенные типы вопросов, которые помогали клиенту почувствовать доверие, поскольку продавцы узнавали не только финансовое положение клиентов и их планы на будущее, но и что-то личное.

Однако через 18 месяцев агенты почувствовали себя увереннее в профессии и решили сэкономить время. Они стали задавать меньше вопросов и больше говорить сами. Продажи

упали потому, что агенты перестали устанавливать личные связи с потенциальными клиентами. Продажи стали падать, и агенты... заговорили еще больше! Вскоре они испугались падения продаж, потеряли уверенность, и их результативность резко снизилась. Много рассказывая и задавая мало вопросов, продавцы сэкономили время в ущерб успешности продаж.

## **Указания для себя**

Чужие указания даже близко не сравнятся по эффективности с теми командами, которые человек дает себе сам. Принятию решений к действию способствуют вопросы на размышление и оценивание себя. Если подумать, то мы добиваемся желаемого у другого человека не приказом, а просьбой. Если вы женаты, вспомните, разве предложение руки и сердца было повелением?! Наверняка предложение было сделано в форме вопроса.

Проще говоря, указания не вызывают в людях желания делать то, что вы от них хотите.

### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# Даже если намерения взрослого, который делает ребенку выговор или дает указания, самые добрые, его действия воспринимаются как попытка контроля, а люди не хотят, чтобы их контролировали.

# Указания создают защитное настроение и тенденцию к сопротивлению.

# Указания не вызывают желания их выполнять.

# Можно давать указания, а можно поделиться информацией, и эти вещи не следует путать.

# В умении что-то предложить заключается великое искусство преподавания.

## Образ мышления

*«Как заставить Джонни учиться?» – вопрос, который тревожил учителей с начала времен. Ответ прост. Это невозможно! Никто не может заставить учиться ребенка или кого бы то ни было еще.*

*Маделайн Хантер*

Образ мышления – это сумма отношения к чему-то, манер, намерений, склонностей. Если образ мыслей Джонни далек от учебы (в том числе и обучения хорошему поведению), то Джонни не будет учиться. Поэтому *главная задача взрослых, работающих с детьми, – это поддерживать умонастроения, способствующие обучению и подобающему поведению.*

Джеймс Саттон, психолог из Плезантона, Техас, обучает педагогов. Джим подчеркивает, что представления о реальности так же важны, как и сама реальность. Если ребенок испуган, его поведение будет отражать этот страх независимо от того, есть ли реальные основания бояться. Джим пришел к выводу, что некоторые дети больше пострадали от своих представлений о собственной жизни, чем от реальности. Прекрасный пример – Роджер. Он пережил успешное удаление доброкачественной опухоли головного мозга. После операции мальчик начал отставать в учебе. Обратились за консультацией к доктору Саттону. В медицинских записях было указано, что послеоперационных проблем нет – наоборот, ожидалось улучшения.

–Роджер, – спросил Саттон, – ты думаешь, что хирург вместе с опухолью удалил часть твоего мозга?

–Нет, сэр, – возразил мальчик, – я думал, он удалил весь мозг.

Понятно, что ребенок испытывал трудности: он верил, что должен учиться без мозга! Джим объяснил Роджеру, как проходила операция, и заверил, что мозг и все способности сохранились целиком.

–Правда? – с облегчением переспросил Роджер и впервые за все время улыбнулся.

–Чистая! – подтвердил Джим.

В течение следующих недель успеваемость Роджера и его социальные навыки улучшились и продолжают улучшаться.

Все люди визуализируют свою жизнь, и их визуализации играют важнейшую роль в создании умонастроений.

Знаменитый пример тому – гольфист Джеймс Несмет, который играл в 1990-х. На 7 лет он совершенно ушел из гольфа, не прикасался к клюшке и не ступал ногой на поле: эти годы майор Несмет провел в тесной камере тюрьмы в Северном Вьетнаме. Почти все время заключения он был изолирован от людей. Он верил, что сохранить рассудок в ужасающих условиях тюрьмы можно, только занимая чем-то свой ум.

Несмет решил практиковаться в игре в гольф. Он никуда не спешил. Ему некуда было идти. Он представлял, что находится на любимом маршруте, играя полный раунд гольфа. Каждый день он переживал малейшую деталь.

Он представлял себя одетым в костюм для игры в гольф. Представлял запах деревьев и подстриженной травы. Перед мысленным взором вставляли разные погодные условия: ветреные весенние дни, сумрачные зимние, солнечное летнее утро.

Он представлял каждый шаг, где он вставал для удара. Вот, встав у первого колышка, он смотрит вниз и видит маленький мячик. Он прицеливается, ощущает в руке тяжесть клюшки и выверяет свою позу. Он давал себе указания бить мягко и плавно. А потом «видел», как мяч описывает дугу и ложится точно в ту точку, которую он выбрал.

День за днем он загонял мяч во все 18 лунок. Первое, что он сделал, когда его освободили, – отправился на поле для гольфа и сыграл партию. Впервые за 7 лет взяв клюшку, он выбил 72, закончив игру в 20 ударов. Вот это сила визуализации!

Поскольку визуализации частично происходят на бессознательном уровне, для их коррекции нужна помощь со стороны. Учителя и родители могут помочь в создании нужной картинки в голове детей. Этот мотивационный подход лежит в основе программы повышения ответственности, речь о которой пойдет в следующей главе.

### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# Умонастроения управляют поведением.

# Восприятие собственной эффективности (или ее нехватки) имеет ключевое значение для мотивации.

# Взрослые могут помочь детям создать в воображении правильную картину.

# Если взрослый видит, что безответственное поведение выказывается для нарушения порядка намеренно, то применяется *Метод X*. Естественные результаты этого подхода – испорченные отношения и стресс. Если же взрослый воспринимает поведение ребенка как его не лучшую попытку избавиться от фрустрации или разрешить проблему, то взрослый может рассматривать ситуацию как возможность помочь и использует *Метод Y*, и тогда сопротивление и обиды уменьшаются, а эффективность общения возрастает.

## Резюме и выводы

*Я двигаюсь туда, где вот-вот окажется шайба, а не туда, где она только что была.*  
*Уэйн Грецки*

В попытках изменить поведение часто применяются внешние стимулы. Значительные и длительные перемены в поведении происходят через желание измениться, а не под воздействием манипуляций и принуждения.

### Резюме

То, как человек пытается мотивировать других, зависит от того, как он их видит. В целом эти взгляды можно разделить на *Метод X* и *Метод Y*. Первый основан на контроле, осуществляемом с помощью указаний и манипуляций. *Метод Y* поощряет людей испытывать чувство успеха и личностного роста и основан на сотрудничестве и вере в свои силы для усиления мотивации. *Метод X* полагается на *внешнюю* мотивацию. *Метод Y* – на *внутреннюю* мотивацию. Опора на сотрудничество и уполномочивание на действия, свойственные *Методу Y*, уменьшают стресс, улучшают взаимоотношения и гораздо сильнее способствуют переменам в поведении других людей.

Принудительные методы, такие как наложенные наказания, служат интересам того, кто наказывает, а не того, кого наказывают.

Внутренняя мотивация тесно связана с возможностью выбирать. Лишите людей возможности выбора, и они потеряют мотивацию.

Вознаграждение может служить эффективным стимулом, только если человек в нем заинтересован. Но вознаграждения меняют мотивацию – стимулом становится завоевание приза. Вознаграждения за хорошее поведение учат детей, что они вправе ожидать что-то взамен за хорошее поведение. Это ложное послание. В обществе никто не награждает людей за ожидаемые стандарты поведения. Вознаграждение за подобающее поведение непродуктивно для развития внутренней мотивации и поощрения ответственности.

Принудительные методы, такие как *наложенные* наказания, служат интересам того, кто наказывает, а не того, кого наказывают. Наказывающий получает удовлетворение, но наказываемый снимает с себя ответственность и часто ощущает себя жертвой. Наложённое наказание временно и преходяще. Оно мало влияет на развитие долгосрочных изменений в поведении, поскольку лишает возможности взять на себя ответственность за свои поступки. Кроме того, наложенное наказание противоречит тому, что мы пытаемся достичь: мотивировать детей позитивным образом.

Главная причина того, что учителя уходят из профессии, – это использование принудительных методов как стратегии мотивации школьников. Принуждение может сформировать послушание, но никогда не приверженность и заинтересованность, плюс принуждение отвергает учителей в уныние.

Даже если за указаниями и выговорами стоят добрые намерения, само действие воспринимается как попытка контроля. Указания создают защитную позицию и тенденцию противостоять и не способствуют возникновению желаний.

Умонастроения управляют нашим поведением. Восприятие своей эффективности или неэффективности – значимый компонент мотивации. Взрослые могут помочь детям создать подходящую мысленную картину и образ себя.

## Выводы

Язык оттачивает наши мысли. Джордж Оруэлл заметил, что не будь слова «свобода», было бы трудно понять концепцию свободы. Кроме того, значения слов меняются в зависимости от того, как мы используем язык. Например, во фразе «он меня разозлил» мы говорим о том, что другой человек имеет власть над нашим настроением. Хотя на самом деле то, насколько люди могут нас стимулировать, зависит только от нашего выбора – сознательного или неосознанного. И хотя люди легко поддаются на стимулы, мы сами мотивируем себя в техническом смысле слова.

Единственный способ «мотивировать» другого человека (супруга, партнера, ребенка, друга или подчиненного) – это создать обстановку, в которой человек захочет измениться. Это особенно актуально, если мы говорим о длительных переменах в поведении. Подумайте над историей времен Второй мировой войны. Молодой лейтенант объяснял условия новой армейской страховой программы посылаемым за границу солдатам. Закончив, он попросил поднять руки тех, кто заинтересовался. Ни одной руки. Тут встал старый сержант и попросил сказать несколько слов. Молодой лейтенант согласно кивнул.

Сержант взял микрофон и сказал, что на этой неделе всех их отправят за границу. Кто-то попадет на фронт, и кто-то, к несчастью, уже никогда не вернется назад.

Он продолжил:

–Как уже объяснил лейтенант, за тех из вас, кто подписал страховку, правительство США обязуется выслать семьям по 10 000 долларов. Но за тех, кто не подписал и погибнет, правительство США не вышлет семьям ни цента.

Он сделал паузу и спросил:

–Как вы думаете, кого правительство предпочтет отправить на передовую: тех, за чью смерть ему придется выплатить по 10 000, или тех, за чью смерть им не нужно будет платить ни цента?

Вознаграждения, наказания и указания – меры внешние. И потому их польза в достижении долгосрочных изменений в поведении ограничена. Более эффективны внутренние методы, на которых основана *Система повышения ответственности*.

## Глава 3

### Повышая ответственность

#### Дисциплина

*Наилучшая дисциплина – это такая, которую никто не замечает, даже те, кого дисциплинируют.*

Когда учителя и родители дисциплинируют детей через стресс, из взаимоотношений уходит радость. Однако необходимость дисциплинировать может быть интересной возможностью, а не проблемой. Как заметил французский социолог Эмиль Даркхейм (Emile Durkheim), дисциплина дает моральный код, который позволяет функционировать маленькому классному сообществу.

#### Дисциплина как возможность

Дисциплина – это инструмент для обучения ответственности. Конечная цель ее – это самодисциплина, разновидность самоконтроля, на которой зиждется добровольное соответствие ожидаемым стандартам. Такая дисциплина является признаком зрелого характера, и именно ее общество ожидает от своих граждан. Джон Гудлад, мой университетский преподаватель, сказал как-то, что первая общественная цель школьного образования – развитие в детях вежливости. Достичь ее можно только при помощи самодисциплины.

Слово «дисциплина» происходит от латинского *disciplina*, т. е. «наставление». Изначальное значение слова подразумевало самодисциплину, необходимую для выполнения задания. Это самодисциплина готовящегося к соревнованиям атлета, музыканта, ремесленника или эксперта в любой области.

Другое значение слова «дисциплина» содержит отсылку к нашей природе. Возможно, у нас мало контроля над мыслями, которые приходят в голову и над изначальными эмоциями. Но, сознательно или нет (по привычке), мы *выбираем свою реакцию* на эти мысли и эмоции. Это и есть та совершенно необходимая гражданскому обществу дисциплина, о которой говорил Даркхейм.

По-настоящему влияние учителя выражается не в том, что дети делают, когда он рядом, а в том, что они делают, когда он отсутствует.

Чтобы общество или класс были гражданскими, необходимо развивать дисциплину. Тем не менее, согласно Ричарду И. Кларку, председателю отделения образовательной психологии в Университете Южной Каролины, большинство педагогов понимают дисциплину очень ограниченно: «Как заставить этих детей вести себя хорошо?», а не «Как поддержать людей, за которых мы несем ответственность, когда они учатся управлять своей позитивной энергией и высвободить ее способами, которые соответствуют их целям и целям сообщества, в котором они живут?»

Подобное ограниченное понимание дисциплины демонстрирует учитель, объявляя детям: «Я ожидаю, что все вы будете независимыми, творческими людьми с критическим складом мышления и будете делать все в точности, как я скажу». Шутки шутками, но многие учителя работают с фокусом на послушание, а не на самоконтроль. Если ребенок не слушается, его ожидает наказание.



Знаменитый детский психолог Ли Солк категорически утверждает: «Уж что не относится к дисциплине, так это наказание». С этим согласен Национальный конгресс учителей и родителей: «Для многих дисциплина подразумевает наказание. Но на самом деле дисциплинировать означает учить. Дисциплина должна быть не наказанием, а позитивным способом помогать детям и направлять их к самоконтролю».

В книге «Руководство по дисциплине для заботливого учителя: как помочь школьникам научиться самоконтролю, ответственности и уважению» Мэрилин Гутман пишет: «Дисциплина – это обучение самоконтролю, а не контролирование школьников или управление ими».

Как заметил Ричард Сэйгор, для эффективной дисциплинарной программы необходимы три функции:

- 1) поддержание порядка;
- 2) развитие внутреннего локуса контроля;
- 3) продвижение просоциального поведения.

Все три реализуются в программе, где школьник понимает, что является автором своего поведения, умеет оценивать себя и способен создать план действий. В процессе работы ребенок развивается как личность, поскольку учится саморегуляции. Как заметил Сэйгор, локус контроля должен быть внутренним.

При внешнем локусе контроля учитель обозначает проблему, он же дает школьнику план действий и подавляет его тем или иным образом, обычно налагая наказание, что часто приводит к возникновению враждебности по отношению ко взрослому.

Учителям, которые широко используют внешние методы контроля, часто удается добиться примерного поведения учеников в своем присутствии, но что происходит, когда их нет рядом?

– Мои ученики очень хорошо ведут себя при мне, – сказал один из сторонников внешнего контроля, – но начинают священную войну, когда меня нет поблизости.

Исследования свидетельствуют о том же: дети, которых экстенсивно дисциплинируют с помощью внешнего контроля, приобретают слабую внутреннюю убежденность в необходимости хорошего поведения. *По-настоящему влияние учителя выражается не в том, что дети делают, когда он рядом, а в том, что они делают, когда он отсутствует.*

Саморазвитие наиболее эффективно, только если человек разделяет чьи-то убеждения, а не просто послушно им следует. Приверженность чему-то развивается через внутреннюю мотивацию. Внутренняя мотивация воспитывается в позитивной образовательной среде, где люди чувствуют себя в безопасности; где им дается выбор, усиливающий веру в свои силы; где присутствуют рефлексия (ретроспективные размышления) и самокоррекция; и где люди усваивают, что ответственное поведение служит их собственным интересам. Система повышения ответственности учитывает все эти особенности.

### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# Дисциплина означает как «учить», так и «учиться».

# Дисциплина – это инструмент для обучения ответственности.

# Хорошая дисциплинарная программа предусматривает поддержание порядка, развитие внутреннего локуса контроля и поощрение вежливого поведения.

# Настоящее влияние учителя видно по тому, что делают школьники, когда его нет рядом с ними.

## Обучающая модель. система повышения ответственности

Данная система основана на следующей модели:

- (1) Рассказать об уровнях (Обучение)**
- (2) Проверить понимание (Вопросы)**
- (3) Помочь сделать выбор (Моделирование)**

### **(1) Рассказать об уровнях (Обучение)**

Рассказ о четырех уровнях развития:

**(D) (Democracy) Демократия** (человек развивает самодисциплину и демонстрирует инициативу в проявлении ответственности)

*Внутренняя мотивация.* Человек проявляет инициативу сделать то, что ожидается.

**(C) (Cooperation/Conformity) Сотрудничество/Конформизм** (человек послушно следует тому, что от него ожидают/конформный по отношению к давлению сверстников)

*Внешняя мотивация.*

**(B) (Bossing/Bullying) Тирания/Буллинг** (человек нарушает законы, устанавливает свои стандарты)

*Подчиняется (обратите внимание на глагол), только если видит большие силы и власти.*

**(A) (Anarchy) Анархия** (отсутствие порядка, бесцельность, хаос)

### **(2) Проверить понимание (Вопросы)**

Нарушения регулируются путем проверки понимания системы.

Цель в том, чтобы школьник-нарушитель опознал и признал, какой уровень поведения он выбрал.

Признание уровня необходимо для принятия ответственности.

Ключ к развитию ответственности – это (1) рассказать об уровнях и (2) проверить понимание.

В подавляющем большинстве с проблемными ситуациями можно справиться, обучив детей уровням и затем проверив понимание.

### **(3) Помочь сделать выбор (Моделирование)**

Процедуры моделирования (дети делают выбор, направляемый взрослым) используются при работе со школьниками, которые признали нарушения поведения, но продолжают вести себя безответственно.

*В этих ситуациях используется власть, но без карательных мер.*

Направить выбор – это сделать так, чтобы в ходе разговора ребенок сам принял решение о процедурах или наказании для обуздания своих импульсов в будущем.

## **Система повышения ответственности**

*Дети хотят быть ответственными, но мы используем неверные методы, чтобы помочь им.*

*Система повышения ответственности помогает справиться с нарушением дисциплины легко и быстро. Вот три фазы этой системы: Обучить концепциям, Проверить на понимание, Смоделировать (направить) выбор.*

## Четыре концепции

### Метафора бабочки для объяснения иерархии

Из статьи на <http://groups.yahoo.com/group/DisciplineWithoutStress/>

Я начал объяснение иерархии социального развития с того, что напомнил третьеклассникам о жизненном цикле бабочки. Бабочка проходит четыре стадии развития: яйцо, гусеница, куколка (кокон) и бабочка. Все бабочки находятся на определенном этапе этого процесса, но не могут контролировать свое развитие.

Затем мы перешли к сравнению жизненного цикла бабочки с жизнью человека. Мы решили, что люди тоже проходят через четыре базовые стадии жизни. Мы назвали их: младенец, ребенок, подросток/тинейджер и взрослый. И все снова согласились, что человек не может контролировать, на каком этапе физического развития он находится.

Затем мы посмотрели на четыре стадии социального развития, на которых может действовать человек или общество. Мы поговорили о том, как будет выглядеть поведение человека или состояние общества на стадии анархии и насколько эта ситуация безнадежна. Затем мы поговорили о том, что поможет решить проблемы в обществе, основанном на анархии. Мы решили, что кто-то выдвинется и возьмет контроль над ситуацией (став, таким образом, начальником) и что это может оказаться поворотом к лучшему, а может, и нет. На примере разных стран мира мы рассмотрели подобные ситуации.

Затем мы перешли к обсуждению вопросов власти в группе друзей. Мы решили, что группа друзей будет совместно работать, чтобы контролировать то, что они считают своей миссией и что часто эта миссия и контроль группы даже не обсуждается – это более или менее понимается членами группы. Мы говорили о слепом согласии (конформность) и о том, почему этот тип кооперации не обязательно хорош. Мы перешли к тому, почему внимательность к другим и сотрудничество ради правильных целей лежат в основе демократического общества.

Мы решили, что поступать правильно из-за внутренней убежденности, что это правильно, – это более высокий уровень развития, чем делать что-то хорошее под давлением окружающих.

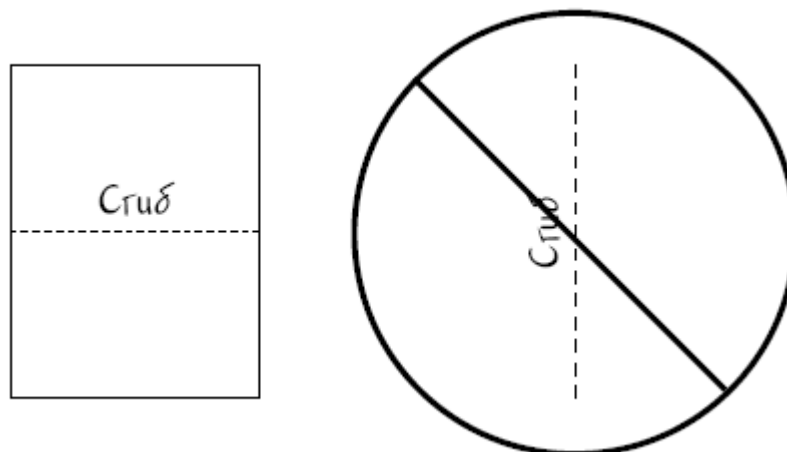
Наконец мы поговорили о том, что мы имеем больше контроля над своей ступенью социального развития, чем над своей стадией физического развития. Мысль о возможности что-то контролировать в своей жизни подогрела интерес детей к *Системе повышения ответственности*.

### Знакомство с концепциями

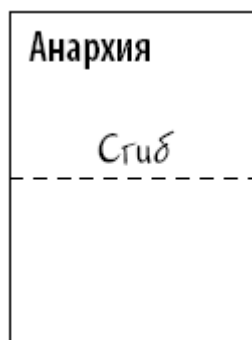
Вы добьетесь от учеников лучшего понимания системы с помощью простого упражнения, которое предварительно выполните сами.

Вам понадобится лист бумаги формата А4. (Для маленьких размер может быть еще больше.)

Сложите лист горизонтально по ширине, а не по длине.



**ПРИМЕЧАНИЕ.** Маленьким детям термины «вертикально» и «горизонтально» могут показаться сложными. Но вспомните, что дети непрерывно учат новые слова и абстрактные концепции и с готовностью их усваивают. У них нет контекста, чтобы решить, какое слово сложнее, а какое проще. Для них это просто новое слово.



На одной стороне листка в верхней его половине печатными буквами напишите слово «Анархия».

Объясните, что анархия – это поведение, при котором не существует закона и порядка и каждый может делать, что хочет, не думая про остальных.

Теперь *нарисуйте* любую пришедшую на ум сцену, представляющую анархию, – любую ситуацию в любом месте, которая показывает нехватку закона и порядка.

Подойдут фигурки типа «палка, палка, огуречик». Рисунок должен закрывать только верхнюю половину листа. Закончив рисунок, опишите то, что вы нарисовали, в той же верхней части листка.

Закончив, приступите к рисунку в нижней части листка на той же стороне.

Ниже линии сгиба печатными буквами напишите «Тирания».

<b>Анархия</b> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Рисунок</div> Описание
<b>Тирания</b>

Теперь нарисуйте картинку, на которой показано, как кто-то обижает кого-то.

<b>Анархия</b> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Рисунок</div> Описание
<b>Тирания</b> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Рисунок</div> Описание

Закончив рисунок, опишите его.

Переверните лист. В верхней половине напишите «Конформизм». Ниже нарисуйте, как люди делают то, что от них ожидается. Закончив рисунок, опишите, что вы нарисовали.

Остался последний рисунок. Сделайте внизу страницы заголовок «Демократия». Нарисуйте картинку, как кто-то сам, а не по указанию или по просьбе проявляет ответственность. Опишите рисунок.

Если это занятие проводилось в классе, то после ученики по очереди рассказывают, что они нарисовали, и объясняют свои идеи соседу.

## Анализ упражнения

### **Обработка концепций**

В упражнении задействовано пять направленных на обучение процессов. Сначала для каждой из четырех концепций *визуализируется* подходящая сценка. Затем она *изображается*. В-третьих, сценка *описывается*. В-четвертых, сценка *устно пересказывается* товарищу. В-пятых, каждый школьник *выслушивает* чужое описание концепций.

### **Авторство**

Мы активно участвовали в наполнении четырех концепций смыслом, поскольку сами придумали примеры. То, что мы делаем сами, запоминается на более долгий срок, чем то, что нам показывают.

Принцип авторства/ощущения принадлежности себе – предпосылка роста и фундаментальное качество *Системы повышения ответственности*.

### **Осмысленность**

Описанное выше упражнение для понимания четырех концепций учитывает особенности работы мозга. Мозг настроен лучше запоминать изображения, чем слова и текст. Поэтому лица запоминаются лучше, чем имена. По этой же причине мы лучше запоминаем истории. Читая или слушая истории, мы создаем мысленные образы. Когда школьники придумывают иллюстрации для четырех концепций, рисунки способствуют как пониманию, так и запоминанию. Поэтому названия четырех уровней были представлены как примеры и концепции, а не как определения. *Примеры помогают понять по-настоящему, а концепции можно объяснить школьнику любого возраста, в любом классе и при изучении любого предмета.* Помня об этом, перейдем к более подробному объяснению концепций.

## **Как объяснять и преподавать уровни иерархии**

### **Уровень А – Анархия**

Анархия – самый нижний уровень поведения. Слово происходит от греческого сочетания «без правил». На этом уровне отсутствуют управление, цель действий, зато присутствует хаос. Алан Беннетт (Alan Bennett) выразил суть этой концепции так:

«Мы попытались основать маленькое анархистское сообщество, но никто не соблюдал правил».

Вскоре после того, как я сделал презентацию *Системы повышения ответственности* в младшей школе, мне позвонила школьный психолог и рассказала такой случай. Она услышала, как учительница объявила детям, что, выполнив задание, они смогут пойти в учебные центры. Через несколько минут стало шумно. Один из первоклашек вскочил и крикнул: «Это анархия, анархия!» – и в классе немедленно стало тише. Учительница при этом не произнесла ни слова. Дети сами контролировали учебную обстановку. Осознание, что такое анархия, способствовало самоуправлению.

Вот упражнения, которые помогают *ученикам начальной школы* подкрепить внутреннюю мотивацию.

Поставьте несколько предметов в классе не на свои места. Попросите учеников придумать, что они могут сделать на уровне демократии (проявления инициативы) в классе. Примерами могут быть: подобрать с пола брошенную бумажку, выбросить мусор из корзины для бумаг и т. д. Скажите детям, что когда они сделают одно действие на уровне демократии, можно будет вернуться на свои места.

Спросите детей, что они ощущали, когда *проявили ответственность* и *организованно вернулись на свои места* в классе.

### **Уровень В – Тирания/Булли**

Буллинг – это поведение на один уровень выше анархии. У маленьких детей нет проблем с пониманием «буллинга», зато некоторым учителям трудно. Альтернативой может стать термин «Беспокойство/Надоедание» (bothering). Школьник, ведущий себя на этом уровне, нарушает правила поведения и принятые стандарты вежливости. *Хулиган пытается стать главным, придумывая свои правила и стандарты. Он хочет командовать остальными, нарушая их права.*

Если потворствовать хулигану, его поведение станет только хуже. Самая большая ошибка в том, что мы не понимаем природу задир. Если хулиган берет верх, безответственное и провоцирующее поведение будет повторяться. Чем раньше начать противостояние хулигану, тем легче с ним будет справиться и тем скорее прекратятся нарушения.

Хотя совсем маленькие дети могут бояться противостоять задирам, большинство людей удивляются тому, как быстро хулиганы отступают, если им сопротивляются.

Леонард Эрон, профессор психиатрии в Институте социальных исследований в Университете Мичигана, провел 26-летнее исследование, в котором отслеживал жизнь 8-летних агрессивных мальчиков. Он сообщил:

«Если ребенок сам изводит других, не считайте хулиганство проходящей фазой. Чем раньше вы вмешаетесь, тем лучше. Исследования показывают, что агрессивные дети не перерастают свое поведение».

Травля одноклассников встречается гораздо чаще, чем думают многие учителя, а эксперты предупреждают, что к этому нельзя относиться толерантно – как к этапу взросления.

«Поскольку буллинг так часто является скрытой причиной школьной жестокости, Национальный центр школьной безопасности называет его сегодня «наиболее устойчивой и недооцененной проблемой американских школ».

Исследования показывают, что педагоги недооценивают уровень буллинга, который творится у них под носом: на игровых площадках, в коридорах и даже классах – и очень многие воздерживаются от вмешательства. Черол Шейкшафт, профессор из Университета Хофстра в Хемпстете, Нью-Йорк, сообщил: «Учителя, с которыми мы беседовали, говорили, что они не считают такое поведение приемлемым и им не нравится климат в среде подростков. Но они не знают, как остановить буллинг» (Viadero, с. 21). Что удивляет, так это то, что школьников часто задирают прямо в классе. Мальчики чаще становятся зачинщиками или жертвами прямого буллинга, тогда как девочки охотнее травят своих жертв втихаря: манипулируют друзьями, подвергают остракизму или распускают сплетни. Буллинг начинается в младших классах и достигает пика в средних. Это слишком опасное явление, чтобы его проигнорировать. По оценкам профессора Джона Хувера из Университета Северной Дакоты, 10–12 % детей чувствуют себя в школе несчастными из-за буллинга (там же, с. 20). Даже если ориентироваться на меньшее число, 10 %, то в школе на 600 человек 60 учащихся приходят в школу со страхом. Когда ребенок постоянно боится, он не может полноценно учиться.

Нарушая правила в классе, школьник проявляет агрессию. Он задирает учителя тем, что перебивает и прерывает объяснения, и задирает других учащихся тем, что мешает им учиться. Когда эту сторону буллинга объясняют детям, они очень удивляются, потому что они не думали о том, что вести себя безответственно – значит, проявлять агрессию к остальным и особенно к учителю.

### ***Уменьшение травли***

Вот очень успешный способ помочь школьникам понять мотивацию тех, кто действует на уровне В, в данном случае – задир.

Возьмите линейку и изобразите весы (или детские качели). Держите ее горизонтально и поясните, что так выглядит баланс. Люди, которые умеют находить общий язык с другими и делать ответственный выбор, держат качели своего поведения в балансе.

Но если человек начинает задирать или запугивать другого, его качели выходят из баланса. Человек, которого задирают, обычно начинает чувствовать себя «ниже» другого человека. Это нормальная реакция. Но если мы посмотрим на мотивацию, то именно хулиган изначально чувствует себя плохо, потому что хочет внимания или власти. Иначе у него не было бы причин задирать других.

Итак, изначально *проблемы были именно у хулигана*. Его грубое поведение – это попытка стащить других ребят вниз, на свой уровень поведения – попытаться привести все в баланс с его, задиры, точки зрения.



Хулигана нужно рассматривать как человека, у которого плохой день или есть какие-то причины для плохого самочувствия. Дайте учащимся задачу помнить об этом, когда они решают, как среагировать на задиранья.

Маленьким детям подскажите ответить:

–Мне жаль, что у тебя тяжелый день.

Обычно задира в результате не знает, что сказать. Во многих случаях выбор состоит в том, чтобы распознать, что происходит, и спокойно уйти, понимая, что человек с проблемами – это сам хулиган.

Когда дети понимают, что хулиганское поведение говорит о потере баланса в жизни, они чувствуют себя сильнее и свободнее.

Это обсуждение также открывает глаза задирам. Никто не хочет выглядеть человеком с проблемами. Нарушители обычно не задумываются о своем поведении в таком ключе.

#### **Ключевые моменты к запоминанию:**

- 1) учитель никогда не называет ученика напрямую «хулиганом»;
- 2) определяется уровень поведения, а не само поведение;
- 3) как мы увидим позже, ответственность принадлежит школьнику, а не учителю.

#### **Уровень С – Сотрудничество/Конформизм**

Конформизм – следующий уровень поведения, и он так же необходим в классе, как и в обществе в целом. Ни одно общество не может существовать без известной степени *конформности* – или *внешней мотивации*. Этот термин означает подчинение ожидаемым стандартам или согласие с ними. *Термин не подразумевает полной регламентации жизни и единообразия* – наоборот, он подразумевает связь с другими людьми и участие в их жизни. Конформизм означает изменения, которые человек делает в своей жизни, чтобы естественным образом принять ценности своей группы или общества.

Потребность в конформности у молодых людей напоминает мне об одной карикатуре. На ней нарисована группа девочек в школьной форме: одинаковые блузки, юбки, носки и туфли. Девушки разговаривают с группой мальчишек из другой школы – в одинаковых кепках, рубашках, штанах и ботинках. Один из мальчиков говорит девочкам:

–А в нашей школе не нужно носить форму!

Но они носят форму – своей группы. Их выбор одежды мотивирован давлением среды.

Это давление настолько мощное, что многим молодым людям не хватает силы характера противостоять ему. Оно влияет и на успеваемость. В значительной степени именно из-за давления сверстников многие школьники не хотят показать, что способны хорошо учиться. В некоторых школьных субкультурах вовсе не ценится быть умным. В «Вашингтон пост» появилась статья про девочку, которая с отметок «А» и «В» («пятерки» и «четверки») перешла на «С» и «D» («тройки» и «двойки»), чтобы вернуть своих друзей. Президент Национальной образовательной ассоциации даже рассказывал, что знаком с учительницей, которой приходится идти на уловки, чтобы защитить лучших учеников от мести сверстников. На контрольных работах таких учеников она пишет отметки D с примечанием «зайди ко мне после уроков» – и уже наедине сообщает их настоящие оценки «А» или «В» (там же).

Гарднер Рейнолдс из Ларедо, Техас, поделился своими соображениями по поводу давления сверстников в средней и старшей школе.

«Давление сверстников – самая разрушительная сила в жизни тинейджеров. Она может превратить ребенка, который дружелюбно ведет себя с учителем с глазу на глаз и готов сотрудничать, в хулигана – если вокруг есть друзья, на которых тот пытается произвести впечатление своей «крутизной». Такие «крутые» немедленно объявляют ученика,

который пытается сделать что-то стоящее, «учительским подхалимом» или «ботаном».

Это перевернутый взгляд на вещи: хорошее становится плохим, плохое – хорошим. Только попробуй соответствовать системе и чего-то достичь, и сразу станешь «ботаном» или «зубрилой». Восстань против авторитетов, прояви неуважение и презрение к учителям и администраторам – и ты «крутой пацан», достойный уважения и подражания. Учись плохо, получай вызовы на ковер к директору – и ты «в команде».

Как отмечал Джеймс Коулмен (см. раздел «Внешняя мотивация» главы 2), подростки очень склонны к конформизму. В «Предположении о воспитании: почему дети становятся тем, кем становятся» Джудит Рич Харрис приходит к заключению, что в современном обществе к средним классам школы группа сверстников играет в жизни подростка роль семьи.

Важно помнить, какую силу в этом возрасте имеет влияние друзей. Не важно, насколько легитимны просьбы взрослого. Если подросток верит, что его сверстники воспримут подчинение нормам как неуважение, то отреагирует негативно, даже если этот конкретный взрослый ему нравится. Когда на кону находится репутация, подросток больше заботится о мнении друзей, чем о мнении взрослых. Ключ к пониманию уровня С в том, что мотивы поведения находятся вовне. Начиная осознавать, что ими манипулируют внешние силы, молодые люди чувствуют себя свободнее. Осознание и последующее проговаривание помогает подросткам противостоять «антиучебной» субкультуре сверстников. *Понимание факта давления сверстников помогает стать автономнее и воспротивиться участию в безответственных поступках как в школе, так и вне ее.*

### **Уровень D – Демократия**

Уровень D – высший уровень иерархии. На нем мотивация быть ответственным идет изнутри. Человек уже усвоил регуляцию важных типов поведения. Доктор Эдвард Деси, профессор психологии из Университета Рочестера, глубоко изучал вопросы мотивации и называет типы поведения, которые человек осуществляет без внешнего давления, «автономными».

«Для автономного функционирования требуется, чтобы интериоризованная регуляция воспринималась как собственная; регуляция должна стать частью личности. Она должна интегрироваться в «я». Через интеграцию люди готовы добровольно принять ответственность за действия, которые важны, но не (обязательно) интересны – которые не мотивируют сами по себе».

На этом уровне мотивация проявляется качествами характера, которые в нашем обществе традиционно считаются хорошими. Четыре классические добродетели – благоразумие, сдержанность, справедливость и сила духа – столь же привлекательны сегодня, как и во времена Аристотеля. *Благоразумие* — это практическая мудрость, умение сделать правильный выбор. *Сдержанность* подразумевает больше, чем просто умеренность во всем.

Это контроль над человеческими страстями и эмоциями, особенно над гневом и фрустрацией. *Сила духа* — это мужество идти правильным путем, несмотря на риски. Это сила психики и смелость добиваться своего, невзирая на трудности. *Справедливость* в классическом смысле объединяет отсутствие предвзятости, честность и выполнение обещаний.

Штат Калифорния, в котором я живу, присоединился к набирающему силы движению по воспитанию правильных черт характера. К ним относятся следующие:

# *Быть заботливым* – сострадательным, понимающим, помогать людям и уметь представить себя на их месте.

# *Быть хорошим гражданином* – придерживаться ценностей и принципов, базовых для американской конституционной демократии; принимать права и обязанности гражданина; действовать для общего блага.

# *Быть справедливым и честным* – тактичным, непредвзятым и объективным.

# *Проявлять уважение* – к себе, другим, собственности и природе.

# *Быть надежным* – человеком, на которого можно положиться, которому можно доверять; быть надежным и честным (Калифорнийский департамент образования, 1999).

Классические и современные достоинства характера опираются на самодисциплину – *мотивацию уровня D*. Мы рассчитываем, что наши дети выйдут именно на этот уровень. *Ответственность и демократия неразделимы*. При объяснении этого уровня происходит передача важнейшей информации о том, что молодые люди не просто способны вести себя в соответствии с этим уровнем, но это уровень *ожидаемого* от них поведения. Джон Ф. Кеннеди, 35-й президент США, написал книгу «Биографии мужественных людей», отмеченную Пулитцеровской премией:

«Поскольку при демократии каждый гражданин, независимо от его заинтересованности политикой, «занимает президентское кресло», каждый из нас несет ответственность; в конечном счете то, какое правительство мы получаем, зависит от того, как мы выполняем свои обязанности».

Учитель поясняет, что «каждый гражданин» относится и к детям. Иерархия уровней не просто предлагает школьникам мотивацию вести себя на уровне D: учитель сообщает, что это уровень *ожидаемого* от них поведения. *Известно, что три фактора успеха работы с недвижимостью – это «местоположение, местоположение, местоположение»*. *А три фактора успеха в воспитании детей – это «ожидания, ожидания, ожидания»*.

*Разница между уровнями C и D заключается в мотивации*, а не в поступках. На уровне C мотивация внешняя, а на уровне D – внутренняя. Иногда трудно, если не невозможно, описать разницу между этими уровнями. Допустим, учащийся заметил сор на полу. Если он убрал его по указанию учителя, то он действовал на уровне C. Школьник подчинился просьбе учителя помочь в поддержании чистоты в классе. *Следование нормам необходимо для жизни в сообществе*. Однако если школьник подобрал мусор без просьб или приказов со стороны, то его мотивация была на уровне D. Мусор был убран, потому что это было правильно. Поведение на обоих уровнях было одинаковым, но в первом случае мотивация была *внешней*, во втором – *внутренней*. Аналогично, если родитель просит ребенка занести покупки из машины в дом и ребенок подчиняется, его мотивация находится на уровне C. Однако если ребенок знает, что мама ждет его помощи, и помогает ей *без просьб*, то здесь задействована мотивация уровня D. Такие простые объяснения способны понять дети любого возраста. *Для роста и развития школьников крайне важно, чтобы они поняли разницу между уровнем C (внешняя мотивация) и уровнем D (внутренняя мотивация)*.

### ***Упражнение со стулом***

Опрокиньте стул на пол. Прежде чем попросить кого-то из детей правильно поставить стул, попросите всех учащихся представить (визуализировать в голове), что именно их вы попросили поднять стул, – пусть представят, как они ставят его на место.

Теперь попросите их поделиться своими *ощущениями* по этому поводу. Вы получите такие сообщения, как «Я помог», «Ладно», «Обиделся», «Разозлился», «А почему я?».

Объясните, что на уровне C толчок к действию поступает извне – снаружи человека – в виде желания сделать что-то, чтобы порадовать кого-то или не создавать неприятностей.

Отметьте, что это *внешняя* мотивация. Они сделали это, чтобы порадовать кого-то или просто подчинились.

Если школьники не подняли тему давления сверстников, сделайте это сами. Попросите их вспомнить случаи, когда они делали что-то, чтобы угодить друзьям и почувствовать себя принятыми. Обсудите такие примеры, как не принести учебники, не сделать уроки, не прикладывать усилий к хорошей учебе из-за давления или влияния друзей.

*Объясните, что люди – социальные существа, и в нас сильно желание нравиться, поэтому самый простой способ – это походить на других.* Потому-то мы и одеваемся, как наши друзья, и имеем сильную потребность соответствовать.

С подростками такое обсуждение необходимо. *Только сумев проговорить уровень, описывая давление сверстников и внешние мотивы, ребенок становится способен подняться над ним.*

Далее еще одно упражнение со стулом. Пусть снова каждый представит, что именно он участвует в действии.

Снова опрокиньте стул.

Пусть каждый представит, что он вошел в класс первым. Больше в классе никого нет, кроме учителя, который что-то пишет на доске, отвернувшись от двери, и не видит вошедшего.

Поставьте стул правильно. Попросите класс поделиться их чувствами – *в то время, как они сами по себе поднимают стул и аккуратно ставят его к парте.*

Спросите, что они почувствовали. Последуют такие комментарии, как: «Хорошо», «Доволен», «Горжусь собой», «Ответственный» и «Мне понравилось проявлять инициативу». Обсудите *мотивацию*. Действие было совершено, потому что оно правильное, потому что это надо было сделать, а не потому, что кто-то что-то велел *со стороны*.

Сравните теперь, как школьники чувствовали себя на уровне С и D.

Обсудите другие примеры, *когда школьникам никто не говорил, что сделать, но они сами поступили правильно.* Отметьте, что, только принимая решения на уровне D, люди наслаждаются чувствами собственной силы и удовлетворения собой. Эти приятные эмоции невозможно пережить ни на каком другом уровне. Уровень С – приемлем, но на нем не возникает таких позитивных и удовлетворяющих чувств.

*Это важно запомнить: Послушание не создает желаний.*

Мне пришлось пройти через «упражнения со стулом» четыре или пять раз, прежде чем я действительно поняла их. Но когда поняла, то увидела в них огромную воспитательную ценность. После этих упражнений два класса поменялись буквально у меня на глазах. Я видела его результативность в течение нескольких следующих недель даже у школьников с особыми потребностями. Именно после этого я приняла решение помогать своим ученикам распознавать уровни, чтобы они сознательно могли выбирать, на каком уровне действовать. Я обнаружила, что дети предпочитают выбирать уровень демократии, потому что им нравится быть такими людьми.

*Пегги Моррис, школьный психолог, публичная школа Меса, Аризона.*

Подчеркните, что разница между уровнями С и D в *мотивации*. *Уровень D – это проявление ответственности без просьб, указаний, вознаграждений или наказаний.* На этом уровне люди решают поступить правильно, потому что это в их собственных лучших долгосрочных интересах и полезно другим, классу, школе.

Объясните, что система управления в нашей стране построена на способности руководить собой, а не на силе, исходящей от другого человека, например, короля. *«...и чтобы защитить эти права среди людей, учреждено Правительство, которое принимает власть*

*с их согласия», – писал Томас Джефферсон в «Декларации независимости». Демократия требует ответственного поведения.*

В начале обучения все уровни нужно называть полностью: анархия, тирания, сотрудничество, демократия. Однако после знакомства с системой достаточно называть только буквенные обозначения уровней.

Для понимания разницы между уровнями не требуется много времени. Уровни А и В неприемлемы, а уровни С и D соответствуют ожидаемым стандартам.

## Обзор концепций

### ***D – Демократия***

#### **Самый высокий уровень (мотивация)**

- # Развитие самодисциплины
  - # Демонстрация инициативы
  - # Хорошие поступки, потому что это правильно
  - # Демонстрация ответственности, потому что это необходимо для демократии
- Мотивация внутренняя*

### ***C – Сотрудничество/Конформизм***

#### **Подобающий и приемлемый уровень (мотивация)**

- # Внимательность к другим
  - # Подчинение
  - # Уступка давлению сверстников
  - # Примечание: конформизм не всегда означает слепое следование и единообразие.
- Мотивация внешняя*

### ***B – Тирания/Буллинг***

#### **Неприемлемый уровень (поведение)**

- # Мешать другим
  - # Командовать другими
  - # Нарушать правила и придумывать свои стандарты.
- Подчинение только еще большей силе.*

### ***A – Анархия***

#### **Самый нижний уровень (поведение)**

- # Отсутствие порядка
  - # Бесцельность и хаотичность
  - # Отсутствие управления
- Анархия – фундаментальный враг цивилизации.*

## Основные пункты

Что нужно подчеркнуть, рассказывая об уровнях:

1. Поведение на нижних уровнях А и В приводит к необходимости позвать на помощь представителей власти.
2. Оба верхних уровня С и D приемлемы.
3. Мотивация уровня С внешняя.
4. Мотивация уровня D внутренняя.

## Варьирование описаний концепций

Чтобы соответствовать потребностям разных классов, описания концепций можно менять. Диана Кэпелл на одном из классных стендов под заголовком «План поведения» повесила четыре плаката:

### ***D – Демократия***

- # Развивать самодисциплину
- # Проявлять доброту к другим
- # Делать хорошие вещи, потому что это правильно

### ***C – Сотрудничество***

- # Слушать
  - # Выполнять задачи
  - # Сотрудничать
- Мотивация внешняя*

### ***B – Буллинг***

- # Командовать другими
- # Мешать другим
- # Нарушать правила класса

### ***A – Анархия***

- # Шуметь
- # Выйти из-под контроля
- # Вести себя опасно

Диана написала мне из Японии:

«Несколько других учителей начали использовать те же термины, что и я, чтобы закрепить у детей понимание. Это, конечно, сильно повысило результативность работы. Сейчас все мои ученики распознают свой уровень поведения и могут сказать, приемлем ли он. Они почти мгновенно понимают, когда им нужно принять более правильное решение. Это бережет учебное время и поддерживает спокойный и позитивный климат в классе».

## Применение концепций и обучение им

Пониманию больше способствуют картинки и истории, а не определения. Чтобы концепции были усвоены, примеры должны быть релевантны для учеников. *Не нужно ограничивать иллюстрации уровней случаями из школьной жизни.* Ученики могут приводить примеры поступков на разных уровнях из жизни их района или общества. Самое важное, чтобы дети активно участвовали в придумывании примеров из школьной или дворовой жизни. Предлагайте им вопросы типа «Как выглядела бы анархия/тирания/сотрудничество/демократия?». Пусть дети обсудят свои примеры в парах, в малых группах, а потом со всем классом.

Уровням иерархии можно обучать детей любого возраста, в любом классе, по любому школьному предмету, потому что придуманные ими примеры делают теорию уровней близкой, понятной, интересной и значимой. Например, «тирания» в первом классе будет отли-

чаться от «тирании» в четвертом, когда уже не обзываются напрямую, а действуют более тонко.

Манера преподавания уровней иерархии будет зависеть от возраста детей, степени их зрелости и предметной области. Малышам можно объяснять по одному уровню в день. Скажем, иллюстрацией для уровня А будет рассказ «Мисс Нельсон отсутствует»<sup>7</sup>. Это история про первый класс, в котором навел порядок авторитарный учитель на замену. В ней показано, что самый ожидаемый способ навести порядок среди хаоса – это появление наделенного властью человека. Сказка «Три поросенка» иллюстрирует уровень В: про то, как волк запугивал поросят. Сказка «Маленькая красная курочка» проиллюстрирует уровень С – про то, как животные согласились есть хлеб, но не потому, что это было правильно. Им также не удастся почувствовать удовлетворения, которое возникает на уровне D<sup>8</sup>. «Дыра в дамбе» – иллюстрация к уровню D – история о маленьком голландском мальчике, который пальцем заткнул дырочку в дамбе и этим спас весь город. Питер проявил веру в себя и заботу о других. Когда школьники познакомятся с уровнями, можно переходить к обсуждению внешней и внутренней мотивации. «Айра ночует у друга» – хорошая история для младшей школы о том, как внешнее давление соперничает с внутренним желанием в процессе принятия решений<sup>9</sup>. В старших классах младшей школы и в средней школе уровни иерархии можно объяснять так, как предлагалось в начале этой главы. Школьники придумывают примеры, чтобы показать, как будут выглядеть поступки на разных уровнях в их классе. В Приложении имеются дополнительные материалы, которые помогут объяснить концепции в 5–8 классах. В старших классах программу можно объяснить за один короткий урок на примере случаев из жизни конкретного класса. *Подчеркну: понимание и умение применять знания приходят, когда на уроке используются примеры, а не определения.* Очень важно, чтобы дети придумали конкретный пример поведения на каждом уровне.

В средних и старших классах программу можно распространить на всю школу, чтобы не преподавать концепции отдельно в каждом классе. Например, если в число обязательных предметов входит «Социология», четыре уровня иерархии можно объяснять на этих занятиях, поскольку с их помощью удобно анализировать текущие исторические и социальные события. Учителям других предметов достаточно напоминать детям об иерархии уровней.

## Когнитивное и моральное развитие

Знание иерархии уровней развития способствует развитию чувства ответственности. Признав, что поведение на данном уровне неприемлемо, ребенок делает первый шаг к более ответственным поступкам. Дело в том, что осознание происходит до признания. Обучение уровням иерархии способствует осознанию. Осознание и признание являются когнитивными функциями. Оба этих процесса необходимы для изменения поведения человека.

---

<sup>7</sup> «Мисс Нельсон отсутствует» – рассказ в картинках Гарри Олларда. История о мягкой и доброй учительнице, которой достался самый неугомонный и непослушный класс. Однажды мисс Нельсон не приходит на занятия, и вместо нее уроки ведет очень строгая и неприятная учительница на замену мисс Виола Суомп. Дети понимают, что им больше нравилась прежняя учительница, и иницируют ее поиски. В конце рассказа дается понять, что мисс Виолой Суомп была переодетой мисс Нельсон, которая решила проучить своих питомцев. – *Прим. пер.*

<sup>8</sup> Маленькая красная курочка нашла колосок и стала просить животных помочь ей посеять зернышки, но все отказались. Они также отказывались помочь ей собрать урожай, смолотить зерно, намолоть муки и т. п. Когда курочка напекла хлеба и спросила, кто поможет его съесть, все животные согласились, но курочка отказалась от их помощи. – *Прим. пер.*

<sup>9</sup> «Айра ночует у друга» – рассказ Бернарда Уэбера о мальчике Айре, который впервые собирается переночевать в гостях у друга Регги, но не знает, брать ли с собой любимого плюшевого мишку, с которым всегда засыпает. Старшая сестра говорит, что брать игрушку нельзя, потому что Регги засмеет Айру, родители же советуют взять медведя. Айра решает идти в гости без игрушки. Перед сном Регги рассказывает страшные истории, а потом достает собственного мишку. Айра убегает домой, берет своего медведя, возвращается к Регги и спокойно засыпает. – *Прим. пер.*

Пиаже и Кольберт – психологи из Швейцарии и Гарварда – были убеждены, что моральная и гражданская ответственность зависит от когнитивного развития.

Уильям Глассер, психолог и создатель терапии реальностью и теории выбора, идет еще дальше. Он считает, что в школе нужно говорить о морали. Такие беседы должны проходить в безопасной и непринужденной обстановке, чтобы дети учились моральному поведению, а не просто послушно соглашались с учителем. «В школах, где такой обстановки не создано, мораль и ответственность будут для большинства детей пустыми словами» (Glasser, 1969, с. 192). Объяснение четырех концепций служит первой фазой создания безопасной среды для обучения, а также вводным курсом по моральному и этическому развитию.

Осознание включает эмоциональный компонент и потому помогает моральному развитию. Когда дети совершают неподобающий поступок, часто их единственной эмоцией бывает страх быть пойманным. Однако негативные чувства должны быть связаны с самим неподобающим поступком, а не его последствиями. Детям нужно помочь увидеть, что негативные эмоции должны быть результатом того, *что они делают*, а не того, что их могут уличить.

## Полезьа от преподавания иерархии уровней развития

Оливер Венделл Холмс сказал: «Однажды изменив свои очертания под влиянием новой идеи, разум человека уже не возвращается к изначальному состоянию». Когда дети узнают об уровнях социального развития, они начинают осознавать ответственность в отношении себя и других.

Иерархия *служит средством коммуникации*. Она дает детям и взрослым общий словарь. Единая терминология помогает прояснить понимание и способствует общению учителя с учениками и учеников между собой.

Когда дети узнают об уровнях социального развития, они начинают осознавать ответственность в отношении себя и других.

Иерархия подталкивает детей *самостоятельно поддерживать учебную обстановку*, а не полагаться в этом на учителя. Поддерживая правила поведения, одноклассники проявляют задатки лидерства. Помогая друг другу создавать комфортную учебную обстановку, школьники делают важный шаг к образованию учебного сообщества. Сообщество наиболее успешно, когда его члены сами преодолевают возникающие трудности.

Иерархия помогает понять, *что такое ответственный гражданин*. Наше общество основано на большой автономности его членов. Быть гражданином – значит разделять такие ценности, как ответственность, уважение, забота, честность и надежность – ценности, с помощью которых можно преодолеть различия, создаваемые расами, вероисповеданием, политическими убеждениями, полом и финансовым состоянием. Эти ценности заключены в иерархии и подкрепляются примерами, которые придумывают школьники.

Иерархия *помогает осознать индивидуальную ответственность*. Научить ребенка жить в гражданском обществе – это не просто рассказать, где подчиняться, а где нет. Когда давление сверстников настолько сильно, что ребенок хочет сделать нечто безответственное, то всего лишь знание об уровнях социального развития может оказать освобождающий эффект и способствовать проявлению ответственности. Так, во многих старших и средних классах возникает проблема с учебой и выполнением домашних заданий. Многие школьники не учатся и не делают заданий, поскольку в их среде это не одобряется. В этом случае иерархия может выступить мотиватором. Школьники начинают понимать, что не делать домашние задания и не учиться из-за давления друзей – это поведение уровня С.



Зная об уровнях, школьник начинает оценивать уровень своего выбора. Интериоризация уровней может значительно помочь развитию желаемого поведения и личной ответственности.

Знание об иерархии *привлекает внимание к тому, что люди постоянно делают выбор* и что, сознательно или нет, школьники сами выбирают уровень своих поступков.

Они усваивают, что их уровни поведения выбраны самостоятельно и являются результатом их решений. Они узнают, что у них есть выбор, как отреагировать на ситуацию, стимул и даже сильное желание.

Иерархия дает детям *почувствовать свои силы*. Она создает контекст, в котором ученики могут проанализировать и скорректировать свое поведение. Дети видят, что можно контролировать свою жизнь, полагаться на свои силы и сопротивляться *мышлению жертвы*.

Иерархия *стимулирует школьников действовать на самом высоком уровне*. Сама природа иерархии вдохновляет на усилия. У детей есть внутренняя потребность быть компетентными и максимально успешными. Умалчивая о возможностях, мы лишаем их шансов. Знание об иерархии усиливает внутреннюю мотивацию, благодаря чему школьники *хотят* вести себя ответственно.

Иерархия поощряет *взрослый подход к принятию решений*. Подростки больше ориентируются на роли, чем на цели. Рассказав молодым людям об уровнях поведения, вы естественным образом поощряете их задуматься о долгосрочных решениях. Это существенно, учитывая количество рекламы и давление сверстников.

Иерархия помогает *развитию хороших черт характера*, как описывалось в объяснении уровня D, даже если в каких-то сообществах посчитают что-то неприемлемым в преподавании этики или морали.

Иерархия помогает *разграничить само неприемлемое поведение и человека, который поступил неправильно*. Это отделяет действие от делателя (Коп, 1996, с. 123) и *хорошего человека от плохого поведения*. Преимущество иерархии в том, что она естественным образом добивается того, что многие взрослые пытаются, но не могут до конца объяснить, а именно: что поведение человека и сам человек – не одно и то же. Вспомните последний раз, когда вас оценивали. Отделяли ли вы то, что оценивающий человек говорил о результатах вашего труда, от себя как *личности*? Во время оценивания осознавали ли вы, что рассматривают не вас, как человека, а ваши действия? Общаясь с сотнями учителей и администраторов школ, я понял, что лишь ничтожно малое количество людей сознательно отделяют себя от своего поведения во время оценивания. Даже если мы изо всех сил стараемся показать, что мы не критикуем ребенка как человека, что мы просто не одобряем его поведения, дети с трудом понимают разницу. Иерархия помогает облегчить эту очень трудную задачу, *потому что мы никогда не говорим о поведении школьника, а только об уровне, который он выбрал*.

Термины иерархии *описывают поведение, а не людей*. Навешивание на людей ярлыков не способствует построению хороших взаимоотношений. Называние уровней поступков порождает антагонизм в меньшей степени.

Как-то мы ехали с женой в машине, и она решила поделиться со мной сюжетом нового рассказа. Она говорила неторопливо, будто размышляя вслух. Потом повисла пауза, которую я счел довольно долгой, и я включил радио. Послушав с минуту музыку, я повернулся к жене и спросил:

– Все в порядке?

– Ты точно с Марса, – отозвалась она (намекая на книгу Джона Грея «Мужчины с Марса, женщины с Венеры»).

Мы уже обсуждали с ней природные различия между мужчинами и женщинами и были знакомы с метафорами Джона Грея о том, что мужчины – с Марса (ориентированы на действия), а женщины – с

Венеры (ориентированы на взаимоотношения). Определив мой поступок как «марсианский», она за несколько секунд разрядила ситуацию, которая могла бы стать источником трений.

Я сразу понял, что был не прав, и понимание было достигнуто описанием моего поведения. Я сделал важный вывод: мы говорили на одном языке, мы оба были знакомы с метафорами Марса и Венеры. Мы понимали, что замечание было сделано по отношению к типу поведения, а не к человеку. Моя жена не сказала, что я грубый человек, а лишь, что я поступил по-марсиански. Обозначив мое поведение, жена не вызвала конфронтации, способствовала коммуникации, пониманию и изменению моего поведения.

Иерархия помогает *понять разницу между внешними и внутренними стимулами*. Это понимание может сильно повлиять на мотивацию. Учителя младших и средних классов нередко предлагают ученикам стимулы для хорошего поведения. Переходя к другому учителю, эти дети часто спрашивают, что они получают за хорошее поведение. Стимулы превратились в вознаграждения, а школьники попали под контроль внешнего вознаграждения в ущерб своей автономности. *Парадокс в том, что мы хотим вырастить детей самодисциплинированными личностями, способными независимо преодолевать трудности, но внешние стимулы делают их зависимыми*. Дети быстро понимают, что внешние поощрения на самом деле являются взятками, с помощью которых манипулируют их поведением. И хотя эти поощрения влияют на них, они сами могут выбирать, опираться ли на них как на мотивы к действию.

Иерархия помогает *укрепить самооценку*. Когда школьники обсудили разницу между внешним вознаграждением и внутренним чувством удовлетворения, пора помочь им разобраться, что такое самооценка. В попытках повысить самооценку детей учителя дают им вознаграждения вроде грамот и похвальных писем. Однако в отчете «К состоянию самооценки: окончательный отчет по развитию самооценки и личной и социальной ответственности у школьников Калифорнии» читаем:

«Строительными кирпичиками самооценки являются навыки. Чем больше у человека навыков, тем лучше он сможет справиться в жизни и трудных ситуациях. Усиливая навыки социальной и личной ответственности, школы могут помочь учащимся расширить поведенческие сценарии».

Самооценка тесно связана с удовлетворенностью собой. Человек, довольный своими достижениями, как правило, повторяет их. Чем чаще человек с успехом выполняет задачу, тем лучше в ней разбирается. Такое подкрепление создает чувство компетентности и собственной ценности – важнейших элементов самооценки. Эти чувства возникают благодаря внутренним процессам, а не внешним воздействиям. Первичный мотиватор – достижение мастерства.

Школьники узнают, что *их поведение играет роль в том, как они хотят общаться с учителями*. Для поведения в классе неприемлемы уровни А (анархия) и В (тирания). Поступки на любом из этих уровней усиливают *контролирующую* реакцию учителей. Действуя на этих уровнях, школьники словно говорят учителям: «Применяйте к нам силу». Когда школьники разбираются в уровнях иерархии, учитель может разрешить неприятную ситуацию одним вопросом:

– Вы хотите, чтобы сегодня я был учителем на уровне В?

При наличии выбора школьники без вариантов отвечают:

– Нет, мы будем вести себя на уровне С.

Какое простое решение конфликта! Кроме того, и это очень важно, дети вскоре поймут, что если класс ведет себя на уровне С или D, то атмосфера способствует автономности учеников и поддержке со стороны учителя.

Понимание иерархии *помогает управлять собой*. Изучая четыре концепции, учащиеся одновременно изучают систему ценностей, на которых они основаны. Например, уровень В, который подразумевает эгоизм, находится в иерархии социального развития ниже уровня С.

Сотрудничество и конформизм, подразумевающие порядок и честность, должны превалировать до того, как сможет утвердиться демократия. Демократия призывает к ответственности и правильным поступкам – *независимо от того, смотрит на вас кто-то еще или нет*. Эти концепции – фундамент *Системы повышения ответственности*. Вторая часть системы – всего лишь проверка на понимание.

### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# *Система повышения ответственности действует упреждающе*. Цель в том, чтобы подготовить почву для предотвращения деструктивного поведения. Реактивные же системы занимаются фактами плохого поведения.

# Используется *дедуктивный* подход. Сначала детям рассказывают о четырех концепциях. А более распространенные индуктивные системы предусматривают сначала рассказ о деталях, а уже затем обобщение до концепций.

# *Поведение* отделено от *человека*, что устраняет естественную тенденцию к самозащите.

# Чем чаще учитель напоминает о высших, приемлемых уровнях системы (а не о низших, неприемлемых), тем сильнее учащиеся хотят вести себя ответственно.

# Программа усиливает внутреннюю мотивацию, поэтому ребенок начинает чувствовать потребность быть ответственным как в личном, так и в социальном плане.

## Важные сведения об иерархии социального развития

*Первое, что привлекло мое внимание в Системе, – это заложенная в ней концепция мотивации. Впервые кто-то объяснил высшие уровни поведения с помощью личной мотивации. И различие между верхними уровнями прекрасно это иллюстрирует. Я считаю систему великолепной, в частности, и за ее простоту. Ее понимают даже маленькие дети, и в то же время даже взрослые корректируют свое поведение.*

*Керри Вайснер, Британская Колумбия, Канада*

В фундаменте *Системы повышения ответственности* заложена идея о том, что учить нужно ДО того, как возникнет проблема. Обучение ценно тем, что, усвоив смысл иерархии, дети становятся немного взрослее. Вместо того чтобы фиксироваться на дисциплине, отнеситесь к иерархии как к ВОЗМОЖНОСТИ научить детей принимать решения в своей жизни.

1. Взрослым может не нравиться терминология, но используемые в *Системе* термины эффективнее всего помогают детям сопротивляться буллингу и негативному влиянию сверстников и принимать ответственные решения. Когда детям рассказали про уровни, можно называть их только по буквам, например, вместо «анархия» говорить «уровень А».

2. Некоторые взрослые боятся, что дети могут перепутать буквенные названия уровней иерархии со школьными оценками<sup>10</sup>. Но слова обретают значения в контексте, и дети не путают на письме схожие по звучанию *to, two, too*, так что и названия уровней иерархии они не спутают с оценками.

3. Два существенных плюса иерархии уровней: (а) действие отделяется от делателя, и учащимся не требуется защищать себя, и (б) терминологию можно использовать в любом классе и на любом уроке.

4. Иерархия не является инструментом оценки для кого-то, кто наблюдает извне. Во время работы мотивация одних учащихся будет на уровне С, других на уровне D. *Только сами дети могут точно оценить свой уровень мотивации.*

5. В разные моменты жизни мы действуем на разных уровнях. Если вы переживали сильную злость, то, наверное, мало тревожились о том, как ваше поведение скажется на окружающих (уровень А). Если вы когда-либо превышали скорость на дороге, то устанавливали свои правила (уровень В). Когда-то вы вели себя вежливо и сознательно, но переживали, что подумают окружающие (уровень С), или просто вели себя вежливо и сознательно, потому что это правильно (уровень D).

6. Для поддержания гражданского общества *необходима мотивация на уровне С*, и именно на этом уровне мы действуем большую часть жизни. Однако *послушание не создает желаний*, и ЦЕЛЬЮ работы с детьми должно стать развитие *мотивации на уровне D*. *Причина в том, что именно на этом уровне мотивация ответственно себя вести и учиться сильнее всего.* Для учебы необходима мотивация.

7. *Вознаграждения изменяют мотивацию*, поэтому после получения награды она сама становится объектом внимания. Попытки подкреплять поступки на уровне D и вредны, и умозрительны, потому что невозможно точно знать мотивы другого человека.

---

<sup>10</sup> В американской школьной традиции оценки выставляются буквами «А», «В», «С», «D», где «А» соответствует высшей оценке (пятерке), а «D» – низшей (двойке). – Прим. пер.

8. *Иерархия работает эффективнее*, если фокус внимания направлять на МОТИВАЦИОННЫЕ РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ УРОВНЯМИ С и D. Чем больше учащиеся размышляют о своем мотивационном уровне, тем лучше Система служит вам и им.

## Проверка на понимание

*Люди должны знать, что вы не хотите причинить им вред.*

В этом разделе рассказывается, как сделать так, чтобы ребенок распознал неподобающее поведение и признал, что он его автор. Эту стратегию мы называем *проверкой на понимание*. Чтобы понять, кому «принадлежит» поведение, говорить должен не взрослый, а ребенок. Это не просто сдвиг парадигмы. Это метанойя – греческое слово, означающее полную перемену в мышлении. От ментальности внешнего контроля мы переходим к ментальности внутреннего контроля. И хотя стратегию можно использовать в любой обстановке, объяснения даны на примере класса.

## Мысленный настрой

Проверка на понимание начинается с правильного мысленного настроя учителя. Настрой необходим, чтобы контролировать ситуацию. В противном случае нарушение классной дисциплины приведет к тому, что контролировать ситуацию будет нарушитель, а учитель испытает стресс. Поэтому сначала учитель настраивается позитивно смотреть на вещи, воспринимая любую неприятную ситуацию как возможность научить, а не наказать, как шанс помочь школьнику изменить свое поведение. Позитивный мысленный настрой уменьшает стресс учителя и сильно сказывается на общении и взаимоотношениях. Учащиеся начинают воспринимать действия учителя как попытку помочь, а не наказать.

Многие техники невмешательства можно использовать после объяснения уровней иерархии, но до проверки на понимание. Описанные ниже предложения помогут справиться с нарушителями спокойствия, с минимальными усилиями перенаправив фокус внимания школьника.

## Техники невмешательства

К ним относятся язык жестов, манеры, осанка, интонация, скорость речи и чувства, которые пробуждает речь.

### **Визуальные**

# Ваше лицо – мощный инструмент коммуникации. Улыбайтесь дружелюбно.

# Измените выражение лица: поднимите бровь (или обе брови), сделайте удивленный вид.

# Используйте контакт глаз «с сюрпризом» – посмотрите в глаза на 1–2 секунды дольше обычного и – улыбнитесь. Это создаст контраст с пристальным взглядом, за которым следует суровое выражение лица. Пристальный взгляд – проявление агрессии.

# Наклоните голову или кивните, когда смотрите на учащегося.

# Введите в использование групповой сигнал для привлечения внимания, например поднимание рук или приглушение света.

### **Вербальные**

# Используйте паузу – это, возможно, наименее применяемая, но самая эффективная техника.

# Измените интонацию или начните говорить тише.

# Избавьтесь от напряжения – сделайте глубокий выдох и вдох.

# Обыгрывайте призывающий к тишине звук «тсссс», например: «Сейчас все т-сссс слушают».

# Делайте тонкие намеки, например: «Спасибо, Шелдон» или «Пожалуйста, Сэнди».

# Используйте дружескую просьбу, такую как: «Спасибо, что думаете об окружающих» или «Спасибо за внимание».

# Используйте вопросы на оценку: «Пожалуйста, спросите каждый себя, соответствует ли это стандартам нашего класса» или «Если бы вы могли что-то сделать, чтобы это изменить, что бы вы выбрали?»

# Комбинируйте описания с вопросом. «Шум, который ты создаешь, нас отвлекает. Есть ли способ для тебя работать так, чтобы нам это не мешало?»

# Формулируйте свои потребности, например: «Мне нужна твоя помощь».

### ***Кинетические***

# Перейдите в другое место. Можно даже установить в классе специальное место, куда вы будете переходить, если требуется изменение поведения учеников.

# Подойдите и встаньте рядом с нарушителем, возможно, мягко дотроньтесь до его/ее парты.

# Если учащийся стучит ногой или постукивает карандашом и сам этого не замечает, подтолкните ему под ногу какой-то предмет или положите на парту под кончик карандаша мягкую салфетку, чтобы приглушить звук.

# Используйте подстройку. Подстройка – это коммуникация «на одной волне». Если школьник постукивает карандашом, учитель может начать в ритм постукивать ногой. Когда учитель замедлит темп, замедлится и постукивание карандашом. Подстройку можно использовать, если учитель потянется или глубоко вздохнет. Школьники повторят эти действия.

# Используйте позитивную – а не негативную – позицию (позитивный раппорт). Если вы стоите рядом или под углом к учащемуся – это неконфронтационная позиция. Лицом к лицу и голова к голове – наоборот. Если подрегулировать стул так, чтобы ваше туловище располагалось ниже уровня туловища учащегося, он почувствует себя сильнее. Это снимает напряжение.

# Можно комбинировать подстройку и позитивный раппорт. Разговаривая с ребенком, «зеркальте» его положение тела. Например, можно ссутулиться, если он ссутулится. Когда вы выпрямитесь, ребенок последует вашему примеру.

# Держите кисти рук в приглашающем жесте: ладони открыты и повернуты вверх. Опущенные вниз кисти рук и указывание пальцами – противодействующая позиция.

# Требовать, чтобы школьники смотрели вам в глаза, обычно непродуктивно. Человек может и не смотреть на вас, потому что ему это некомфортно или он так проявляет свое уважение.

## **Вопросы как исследование**

*Система повышения ответственности* использует простую когнитивную теорию обучения и затем проверки. Первая фаза – рассказать об уровнях иерархии. Вторая – проверить понимание нарушителем уровня его поведения с помощью вопросов.

Вопросы поощряют респондента прояснить свои мысли, что в свою очередь приводит к признанию поступков. Исследовательский подход также помогает взрослому настроиться на позитивный лад. Человек обычно не испытывает стресса, задавая вопросы.

Когда директор или школьный психолог использует техники воспитания с трудными учащимися, беседы проходят в формате один на один. Но как учителю создать правильные взаимоотношения в условиях полного класса? Рассказать им об иерархии уровней!

Создав эту образовательную базу, учитель при первых признаках нарушения переключается в воспитательное состояние. Он использует необвиняющие и непринудительные вопросы, потому что его цель – всего лишь выяснить, понимает ли школьник, к какому уровню относятся его действия. Учитель только просит идентифицировать выбранный ребенком уровень. Ученика *не просят описать уровень* – только *назвать его*.

Хотя разговаривать с учащимися лучше всего наедине, задавать вопросы можно и в присутствии класса, потому что это не вызовет отчуждения нарушителя. Еще одно преимущество: на разговор между учителем и учеником не тратится время урока, поскольку весь класс в этот момент закрепляет свои знания об уровнях социального развития.

## Как начать эффективные расспросы

Цель вопросов – проверить понимание, посмотреть, может ли ребенок идентифицировать уровень неподобающего поведения. Если тот не знает, то учитель направляет школьника к распознаванию уровня В, потому что на этом уровне люди устанавливают свои стандарты вместо того, чтобы следовать стандартам класса. Когда иерархия усвоена, процесс задавания вопросов становится сверхкратким. Ученик знает, что уровень В – это уровень безответственного и неприемлемого поведения.

Вот несколько диалогов учителей (У) со школьниками (Ш) от дошкольных групп до 5-го класса.

У: Какого уровня это поведение?

Ш: Я не знаю.

У: Скажи, какие у нас в классе правила вежливости или стандарты?

Ш: Не разговаривать, когда говорит учитель.

У: Получается, что ты устанавливаешь свои стандарты. Это какой уровень?

Ш: В.

У: Спасибо.

У: Какого уровня это поведение?

Ш: Он тоже так делал.

У: Вопрос был не об этом. Давай попробуем еще раз. К какому уровню относится это поведение?

Ш: Я не знаю.

У: На каком уровне поведение того, кто мешает остальным?

Ш: Я не знаю.

У: В алфавите эта буква идет после А. Какая буква идет после А?

Ш: В.

У: Спасибо.

У: Будет ли правильно, если все будут вести себя на этом уровне?

Ш: Нет.

У: Как называется уровень, когда кто-то придумывает свои правила и мешает остальным?

Ш: Я не знаю.

У: Ты способный, и я тебе не верю. Класс, кто-нибудь может помочь?



## Секрет в том, чтобы спрашивать

Обратите внимание, что во второй иллюстрации школьник был уклончив. Однако учитель настаивал. Это очень важно: *кто задает вопросы, тот и контролирует ситуацию*. Вопросы направляют разговор. Если случаются подобные ситуации, продолжайте задавать вопросы. Контролируйте ситуацию, задавая вопросы, пока не получите приемлемый для себя ответ.

Сначала ученик может «проверять» учителя, разыгрывая незнание. Не теряйте напрасно время. Просто спросите у всего класса:

–Как мы называем уровень, на котором человек придумывает свои собственные правила?

После того как уровень определен, учитель немедленно возвращается к уроку. Не нужно ничего больше говорить, потому что цель достигнута: *поведение уровня В осознано и признано*.

Эффективность этой стратегии в том, что когда учащийся признает неподобающий уровень своего поведения, то прекращает нарушать порядок, а младшие школьники часто еще и извиняются.

Извинение – это естественный побочный результат признания ответственности. Заметьте: мы *никогда* не требуем извинений от ребенка; это было бы принуждением.

## Предостережения

Эффективность ответов зависит от эффективности вопросов. Например, спросив школьника «*Что ты делаешь?*» – вы добьетесь конфронтации и фрустрации, потому что тот скорее всего ответит: «*Ничего*». Лучше такого вопроса вообще не задавать. Стратегию беседы можно упростить, всегда начиная с вопроса: «*На каком уровне это поведение?*»

Будьте осторожны с закрытыми вопросами. В приведенных выше примерах все вопросы были с открытым ответом. Закрытые вопросы (на которые можно ответить только «да» или «нет») нужно использовать, только если вопрос нацелен на оценку себя или самопроверку.

Вот пример уместного использования закрытого вопроса (**У** – учитель, **Ш** – школьник).

У: На каком уровне это поведение?

Ш: Я не знаю.

У: Скажи мне, что делают другие ученики?

Ш: Они работают вместе.

У: Ты старался работать вместе с ними? (Закрытый вопрос, на который можно ответить «да» или «нет», но требующий для ответа рефлексии.)

Ш: Нет.

У: Какой это уровень, когда человек придумывает свои собственные правила?

Ш: Уровень В.

У: Спасибо.

## Дети постарше: предположить, а не спрашивать

Некоторые дети среднего школьного возраста могут воспринять просьбу идентифицировать уровень их поведения как принуждение. В таком случае просто скажите:

–Пожалуйста, подумай, какой уровень для поведения ты выбрал и хочешь ли ты продолжать вести себя на этом уровне.

Помните: задача проверки на понимание – помочь ребенку распознать выбранный уровень, и все. Как справиться с упорным неприемлемым поведением – предмет следующей фазы системы.

## Просто, но не легко

Задавать рефлексивные вопросы – это не талант, а навык. Чтобы вопросы попадали в цель, они должны стать осознанной и практикуемой стратегией. Иначе мы остаемся пленниками привычного образа действий.

Алан Шнайдер вырос в Нью-Йорке и, чтобы оплатить учебу в Колумбийском университете, подрабатывал в такси. Однажды он ехал в гололед. Машину стало заносить вправо. Чем сильнее машину тянуло вправо, тем отчаяннее он выкручивал руль влево. Машину несло. Позже Алан признался, что все вокруг казалось как в замедленной съемке. Наконец он врезался в дерево. Сам Алан не пострадал, но машину пришлось эвакуировать. Водитель прибывшего эвакуатора посмотрел и сказал:

–Надо было выворачивать руль в направлении заноса, чтобы колеса снова получили сцепление с дорогой.

«Я ведь знал про это, – подумал Алан. – Почему я так не сделал?» Он объяснил мне:

–Я поступил так, как привык.

Алан живет у озера, которое той зимой покрылось льдом толщиной два фута. Чтобы попрактиковаться, Алан выехал на озеро, разогнал машину до 15 миль в час, нажал на тормоз и его, естественно, стало заносить. Он стал крутить руль, но, хотя он знал, как поступить, руки словно сами поворачивали рулевое колесо в противоположную заносу сторону. Алан сделал вторую попытку и снова повернул руль неправильно. Ему потребовалось три попытки, чтобы начать поворачивать руль так, как было нужно – в направлении заноса. Когда он повернул руль в сторону заноса, колеса встали правильно, и Алан вернул себе контроль над ситуацией.

Самый эффективный способ сделать навык привычкой – это правильно настроиться, как мы настраиваемся перед ударом по мячу или перед исполнением произведения на музыкальном инструменте.

Одно можно сказать наверняка. Поначалу, задавая рефлексивные вопросы, вы будете чувствовать себя слегка странно. Вы будете делать что-то, что ощущается неестественным или неудобным. Навык становится привычным и ощущается как естественное дело только после практики.

Самый эффективный способ сделать навык привычкой – это правильно настроиться, как мы настраиваемся перед ударом по мячу или перед исполнением произведения на музыкальном инструменте. Представьте себя психологом-консультантом. В такой ментальной позиции уровень стресса сразу же снизится, а короткие диалоги будут приятны.

## Интонация

Интонация – важнейшая часть общения. Неважно, что говорит человек, если в интонации слышен гнев, сообщение станет отрицательным. Чтобы в моменты гнева не говорить в конфронтационном тоне, требуются практика и время.

Интонация

Дело не в том, что вы говорите.

А в том, как это сказано.  
Дело не только в ваших словах,  
А в тоне, что скрыт за фразами.  
«Иди-ка сюда!» – я резко сказал,  
И малыш испуганно пятится.  
«Иди-ка сюда». – Я тон поменял —  
И ребенок подходит с радостью.  
Бывает, что речи – шелка нежней,  
Но тон оцарапает больно.  
И в слове, теплом, как летний день,  
Вдруг лед захрустит злым тоном.  
Ведь слово рождается в голове,  
А тон идет от души.  
И если хочешь влиять на людей,  
Исправить свой тон поспеши.

*(Автор неизвестен)*

## Движения

Невербальный язык тела информативен не менее самих вопросов и интонации. Вместе с нами говорят жесты, мимика, движения, осанка. Если учитель спрашивает: «Какой это уровень?» – с нахмуренными бровями, скрещенными на груди руками, напряженным телом и суровым взглядом, то очевидно, что он пытается запугать ученика. Но если задать тот же вопрос с мягкой улыбкой, расслабив руки, повернув кверху ладони, слегка подавшись вперед и расслабив мышцы вокруг глаз, впечатление будет совершенно другое.

## Упражнение – мать умения

Учась ходить, мы качались, спотыкались и падали, учась кататься на велосипеде или водить машину – проходили через стадию неловкости. Помните, как неловко было впервые отвечать у доски? Неловкость проходит, когда мы привыкаем. *Невозможно обучаться чему-то и одновременно быть безупречным в этом.* Мы не требуем этого от себя, не должны ожидать и от детей. Нереалистично ожидать, что идеально справитесь в первый раз или несколько первых раз. *Дайте себе разрешение учиться.*

Навыки улучшаются в процессе практики. Каждый вопрос – это наработанный опыт. Начав задавать рефлексивные вопросы, вы станете задавать их все больше и лучше. Вы поймете, какие вызывают желаемую реакцию, а какие нет. О выработке навыков полезно думать как о направлении, а не о цели движения. Есть анекдот о том, как по пустыне на верблюдах едет семья бедуинов. Отец семейства оглядывается на жену с детьми и раздраженно говорит: –Хватит уже спрашивать, когда мы приедем. Мы вообще-то кочевники.

Невозможно обучаться чему-то и одновременно быть безупречным в этом. Мы не требуем этого от себя, не должны ожидать и от детей.

С практикой у вас выработается слух на эффективные и неэффективные вопросы. Вот два вопроса, нацеленные на один результат, но обратите внимание на тонкие различия. «Когда ты прекратишь себя так вести?» – произносится требовательным и «атакующим» тоном. «Ты уже запланировал, когда ты вернешься к учебе?» – с интересом, но без обвинения. Самое значимое различие – в направлении вопросов. Первая цель – остановить негатив.

Вторая цель – развернуться в позитивном направлении. Разумеется, очень важны интонации, но и само построение вопроса может повлиять на интонацию.

Усвоить этот навык не так легко, нужны регулярные тренировки. Ральф Вальдо Эмерсон сказал:

«То, что мы делаем с настойчивостью, становится легким: сущность задачи не меняется, зато возрастает наша способность ее выполнить».

Простые задачи обучить детей иерархии уровней социального развития и натренироваться задавать рефлексивные вопросы помогают справиться с большинством поведенческих трудностей. Однако, если *школьник уже признал свое поведение уровня В и снова нарушает дисциплину*, следует применить власть, но без наказаний. Это третья фаза программы – *Моделирование (направляемый выбор)*.

### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# Стратегия начинается с мысленных установок: безответственное поведение рассматривается как педагогическая возможность для обучения ответственности.

# Сначала для устранения нарушающего поведения используются мягкие визуальные, вербальные и кинетические техники.

# Работая с нарушающим поведением, создайте себе антистрессовый настрой. Используйте непринудительный направляющий подход, а не жесткий авторитарный.

# Спрашивайте, а не указывайте, потому что вопросы эффективнее способствуют оценке себя.

# Нарушителя просите определить уровень поведения, а не само поведение.

# Если вопрос задается при всем классе, время для учебы не теряется. Во время короткого диалога все ученики освежают свои знания об иерархии уровней.

# В классе поддерживается положительная учебная атмосфера, даже когда кто-то из учеников демонстрирует безответственное поведение.

## Моделирование

*Можно быть жестким, но не карающим.*

### Обзор

Если школьник признал за собой неприемлемое поведение и продолжает плохо себя вести, наступает очередь третьей фазы – *Моделирование, или направляемый выбор. Третья фаза используется только с постоянными нарушителями.*

Если проще, направляемый выбор – это применение власти без карательных мер. Применять власть к детям, которые выходят за рамки поведенческих стандартов, необходимо. Однако применять власть нужно без авторитаризма, поскольку принуждение подавляет желание перемен и развитие. Нарушителю предоставляется выбор, поэтому он сохраняет самоуважение, а в отношениях не возникает негатива.

Стратегия состоит в предложении выбора в форме вопроса. Это применение власти, поскольку тут *тот, кто задает вопросы, контролирует ситуацию*. Но пока у школьника есть хоть небольшая возможность выбора, он «сохраняет лицо», и конфликтов можно избежать. Маделайн Хантер заявляет, что «учащийся, чья гордость пострадала, обычно восстает против правил и обращается против того, кто стал причиной его унижения». Всегда помните про доминирующий принцип: *«важнее не проиграть, чем выиграть»*. В конфликте нет победителей. Когда люди конфликтуют, решить проблемы намного труднее из-за противоборства их эго.

Направляемый выбор – это стратегия типа «выигрыш – выигрыш». В ситуациях «я выигрываю – ты проигрываешь» учитель добивается только удовлетворения, а школьник раздосадован. В ситуации «проигрыш – проигрыш» учитель остается раздражен, а ученик подавлен. В ситуациях «ты проиграл – я выиграл» учащемуся удается перехитрить учителя. Применяя стратегию направляемого выбора, учитель выигрывает, поскольку бесконфликтным способом уменьшает стресс, а ученик выигрывает, потому что его самолюбие не пострадало. Кроме того, отношения сохраняются хорошими.

### Сначала попробуйте получить ответ

Первый шаг направленного выбора – сделать так, чтобы ребенок сам предложил процедуру, которая поможет ему не стать рабом своих импульсов. Разговор выглядит примерно так: *«Каждый раз, когда ты ставишь подножку однокласснику, который проходит мимо твоей парты, ты становишься рабом (жертвой) импульса. Ты на самом деле хочешь быть рабом? Если ты хочешь быть победителем, а не жертвой, то давай придумаем процедуру, чтобы, когда тебе в голову приходит импульс, ты мог перенаправить свои мысли. Если такой процедуры у тебя нет, то искушение будет таким сильным, что ты продолжишь оставаться жертвой своих импульсов»*.

Альтернатива: получить признание, что поведение было на неприемлемом уровне, и затем спросить: *«Что предлагаешь, чтобы мы сделали по этому поводу?»* Приготовьтесь спрашивать: *«Что еще?»*, *«Что еще?»*, *«Что еще?»* – пока ребенок не предложит что-то приемлемое для вас и соответствующее ситуации, что поможет предотвращать подобные поступки в будущем.

## Последовательность и честность

Последовательность и честность одинаково важны. Однако применять к двум схожим людям одни и те же меры несправедливо. Например, если один ученик был зачинщиком драки или начал дразнить другого, будет ли решение наказать их одинаково последовательным?

Кроме того, когда взрослый налагает наказание – даже если вам кажется это логичным и естественным, – дети не чувствуют, что они сами принимали решение, которое касается их жизни. Как говорилось раньше, для изменения поведения необходимо ощущать себя автором перемен.

Более эффективный и справедливый подход – сделать так, чтобы решение о выборе наказания принял сам ребенок. Этого легко добиться, если спросить ребят, что они предпочитают: чтобы к ним относились как к индивидуумам или как к толпе? Они предпочитают, чтобы с ними общались как с личностями и чтобы они сами были авторами своих наказаний.

Этот метод помогает решать вопросы с недовольными родителями. Если родители утверждают, что учитель несправедлив к их ребенку в сравнении с другим участником конфликта, спросите:

– Вы хотите, чтобы я действовал в интересах вашего ребенка?

Все родители хотят, чтобы учителя поступали в интересах их детей.

Процедура выяснения способа наказания у самого нарушителя соблюдает интересы всех сторон и гораздо честнее, чем раздать всем одинаковые наказания в интересах последовательности.

## Другие методы работы с направляемым выбором

В младших классах все зависит от стиля работы и креативности учителя. Обычно учителя начальной школы так или иначе изолируют нарушителей. *Однако дисциплинарные меры должны не столько удалить нарушителя из класса, сколько стимулировать его на оценивание своего поступка.* Можно попросить ученика нарисовать то, что он сделал, записать рассказ об инциденте на диктофон или придумать историю, которая была бы иллюстрацией к его поступку. Очень простой метод работы с малышами – пересказать историю по отношению к другому ученику. Рефлексия и оценивание себя начинаются вовсе не благодаря нотациям.

## Эссе

Описанные в оставшейся части главы стратегии предназначены для детей среднего и старшего школьного возраста. В первом упражнении от школьников требуется заполнить анкету, известную как «Эссе» (см. в разделе «Шаблоны»). Этот простой опросник состоит из трех вопросов:

1. *Что я сделал? (Осознание и признание)*
2. *Что я могу сделать, чтобы это не повторялось в будущем? (Выбор)*
3. *Что я сделаю? (Намерение исполнять)*

Анкета выдается школьнику в сопровождении одного из приведенных далее вопросов, сделанного недвоящим тоном:

- а) Хочешь сделать упражнение на своем месте или задней парте?
- в) Предпочтешь сделать упражнение сам или тебе нужна помощь?

с) Ты лучше сделаешь упражнение в классе или в кабинете директора? Выбор вопроса зависит от оценки учителем ситуации. Пока у ребенка есть выбор, его ощущение управления своей жизнью, уважение и чувство собственного достоинства не пострадают. Споры и пререкания обычно возникают, когда школьник чувствует себя загнанным в угол и униженным. Предложенный выбор помогает избежать конфронтации. Помните про «правило ВДВ»: Всегда Действуй Вежливо (ABC: Always Be Courteous).

Один мой ученик заявил, что не будет заполнять анкету «Эссе». Я ответил, что понял его. Я также сказал, что и ему нужно понять, что меня нанял на работу образовательный совет и он не потерпит пренебрежительного к себе отношения. Затем я сказал:

– Если твой карандаш через минуту не начнет писать эссе, то ты тем самым скажешь мне, что пренебрегаешь образовательным советом, и в этом случае ты не имеешь права оставаться в классе. Я бы предпочел, чтобы ты остался, но это не будет одобрено образовательным советом.

После этого я немедленно отошел, чтобы не создавать ощущения принуждения. Школьник взял карандаш и начал писать – это была единственная анкета, которую ему потребовалось заполнять, потому что больше проблем с его поведением не возникало.

Анкета может быть любой, лишь бы она соответствовала двум критериям:

- 1) воспитывала саморефлексию;
- 2) затрагивала вопросы планирования будущего.

подавляющее большинство школьников способны самостоятельно заполнить опросник. Однако приемлемо, чтобы нарушитель работал с другим человеком. Необходимость объяснить и признать что-то перед другим человеком очень действенна.

Дети растут каждый день. Если завтра ученик опять нарушает правила поведения, то учитель снова начинает с проверки на понимание.

Прежде чем ученик выйдет из класса, нужно кое-что коротко обсудить. Сначала спросите, знает ли он, почему ему было дано это задание. Его просят не согласиться, а показать, что он понимает, почему получил такое задание. В короткой беседе еще раз напоминает, что, когда человек начинает придумывать собственные стандарты, следует ожидать, что для учителя самый правильный способ прекратить беспорядки и продолжить урок – применить власть. Здесь также отмечается, что учитель заинтересован в первую очередь в контроле импульсов своих учеников, а не в наказании. Во-вторых, учащегося спрашивают, было ли задание дано из-за каких-то личных соображений. Этот вопрос нужен, чтобы ослабить неприятные чувства ребенка.

Эссе и короткое обсуждение после помогли мне справляться с абсолютным большинством нарушений дисциплины в моих классах.

Заполненные формы не надо хранить в личном деле. Один из способов показать ученику свою заинтересованность только в его личностном росте – спросить, что сделать с формой. К этому моменту анкета уже выполнила свою задачу: остановила нарушителя, поскольку он был изолирован от класса и размышлял о своем поведении. Я обычно разрывал форму на кусочки и выбрасывал в корзину. Я хотел, чтобы ученик выходил из класса:

- 1) чувствуя себя хорошо;
- 2) зная, что я не желал ему зла.

Дети растут каждый день. Если завтра ученик опять нарушает правила поведения, то учитель снова начинает с проверки на понимание. Таким образом, у нарушителя всегда

есть выбор признать уровень своего поведения, прежде чем начнется фаза направляемого выбора.

## Самодиагностика

В тех редких случаях, когда учащийся продолжает нарушать правила, используются «Самодиагностика». Это еще одна анкета, но в отличие от «Эссе» я сохранял их весь учебный год.

При вручении опросника школьнику точно так же предоставлялся выбор, где и как он будет работать: на своем или на другом месте, сам или с помощником, в классе или в кабинете директора. Как и с «Эссе», школьник сам заполняет анкету, потому что именно в нем мы хотим развить ответственное поведение. Ниже приведены пункты опросника (их варианты, составленные в соответствии с годом обучения, см. в разделе «Шаблоны»).

*# Опиши созданную проблему, которая привела к написанию этого задания.*

*# Назови уровень поведения.*

*# Объясни, что это за уровень.*

*# Объясни, почему это поведение соответствует этому уровню.*

*# Когда кто-то ведет себя на этом уровне, на каком уровне должен действовать учитель?*

*# Хочешь ли ты, чтобы учитель именно так действовал с тобой?*

*# Почему «да» или почему «нет»?*

*# На каком уровне нужно было себя вести в той ситуации, чтобы быть социально ответственным?*

*# Если бы ты вел себя на этом уровне, то чем отличалась бы вся ситуация?*

*# На обратной стороне напиши три решения проблемы, которые можно было бы использовать для более ответственного поведения.*

Поскольку этот опросник может попасть к директору или родителям, ответы записываются полностью. Как и в случае с «Эссе», форму нужно заполнить до того, как учащийся вернется к классным занятиям. Если я оставался недоволен заполнением формы, ученику выдавалась новая анкета.

## Повторная самодиагностика

Если возникает необходимость в форме «Самодиагностики», то она вместе с копией первой посылается домой к учащемуся с короткой запиской, объясняющей возникшие трудности (см. «Записка родителям» в разделе «Шаблоны»). Если требуется заполнение третьей формы, включается правило «Три промаха, и ты вне игры». Копии всех трех анкет отправляются родителям вместе со второй запиской, сообщающей, что учитель исчерпал способы воспитания социальной ответственности и любое нарушение в будущем будет разбираться администрацией школы.

До третьей анкеты дело доходит редко. Кроме того, поскольку мы заботимся о личностном росте учащегося, именно ему приходится тратить силы на заполнение форм. Мое участие в записях было минимальным. Я писал только короткую записку родителям.

Когда ничего не помогает

Некоторым для понимания нужно, чтобы запахло жареным. На память приходят два семиклассника, у которых на счету уже было по три отосланные домой анкеты. Джейсон и Роберт относились к типу учащихся, проверяющих на прочность границы дозволенного, про которых учителя думают утром: «Хоть бы сегодня Джейсона и Роберта не было на занятиях».



Я делал все, чтобы помочь мальчикам стать социально ответственными. Они уже поняли про правило «Три промаха, и ты вне игры». Шла только первая четверть, и я собирался послать их к директору, как сделали уже все остальные учителя. К моему удивлению, я так и не дошел до этого шага до конца учебного года.

Вот что я сделал. Я принял идею о том, что каждый день – это новый день и новая возможность для самокоррекции. Когда Джейсон и Роберт срывали урок, первым шагом было попросить их определить выбранный ими уровень поведения. Это становилось для них предупреждением. У меня уже был готов полностью заполненный бланк направления к директору за исключением даты. После нарушения я помещал бланк на парту и говорил:

– Я бы предпочел, чтобы ты остался в классе. Однако, если ты будешь действовать на уровне В, то тем самым скажешь мне, что хочешь продолжать устанавливать в классе собственные стандарты. Это неприемлемо. Ты можешь остаться в классе, только если будешь вести себя на уровне С или D. (Заметьте, что был дан выбор.)

Мальчики могли увидеть и потрогать бланк направления к директору. Они знали, что дошли до предела и дальше вопрос их пребывания в классе зависел от того, выберут ли они приемлемый уровень поведения.

Есть, увы, учащиеся, которых ничем не остановить. Однако, стоя на самом краю, они редко прыгают. Они способны контролировать себя – и контролируют, но для этого необходимо применять властные полномочия.

Направляемый выбор использует стратегию «без проигравших». Класс не страдает, поскольку нарушитель изолирован и занят заданием. Гордость нарушителя не страдает, поскольку учитель применяет свою власть без авторитаризма, а задание помогает ему развить способность к рефлексии и спланировать будущие улучшения. Используя нестрессовый и бесконфликтный метод воспитания, учитель избегает обычного в таких случаях стресса.

### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# Метод направляемого выбора подразумевает применение власти без подавления. Стратегия основана на том, чтобы получить от учащегося варианты выбора.

# Моделирование выбора прекращает нарушение порядка и помогает сделать так, чтобы учащийся сам сформулировал свое наказание.

# Власть комбинируется с психологическим ведением в нужном направлении.

## Резюме, обзор и вывод

*Настоящее влияние родителей и учителей заметно не тогда, когда дети рядом со взрослыми, а когда взрослых рядом нет.*

*Система повышения ответственности* активизирует внутреннюю мотивацию. Система позволяет легко и просто справляться с нарушением норм поведения в классе, воспитывает личную и социальную ответственность, стимулирует интерес к учебе, повышает радость от преподавания, сокращает количество направлений к директору и отстранений от занятий, а также уменьшает стресс всех участников учебного процесса.

### Резюме

*Система повышения ответственности* начинается с обучения иерархии уровней развития. Знание об уровнях усиливает ответственное поведение. Школьники хотят достичь высшего уровня иерархии, потому что в нем заложен мотивирующий принцип вызова.

#### **1. Обучение концепциям**

Концепции, лежащие в основе четырех уровней развития, наполняются смыслом с помощью примеров, которые учащиеся придумывают на занятии. Эти уровни:

(D) Демократия (Внутренняя мотивация – демократия неотделима от ответственности).

(C) Сотрудничество/Конформизм (Внешняя мотивация – как в случае с давлением сверстников).

(B) Тирания/Буллинг (Человек не следует принятым стандартам, а придумывает свои правила).

(A) Анархия (Отсутствие порядка).

#### **2. Проверка на понимание**

Справиться с нарушениями позволяет проверка на понимание. Цель в том, чтобы учащийся определил уровень своего неподобающего поведения (уровень B). Определение уровня – первый шаг к принятию ответственности. *Подавляющее большинство нарушений регулируется обучением иерархии социального развития и последующей проверкой на понимание.* Опросы показали, что учителя в нашей стране используют вторую фазу (проверка на понимание) с 15–20 % учащихся. Используемая самооценка стратегия вопросов помогает детям подумать, какой уровень они выбрали. Один учитель так сказал о результатах: «Дети мгновенно понимают, когда нужно сделать лучший выбор. Это не отнимает время урока и поддерживает положительную атмосферу на занятиях» (Кэпелл).

#### **3. Моделирование (направляемый выбор)**

С повторяющимися нарушениями справляются путем *Направляемого выбора*. В этих ситуациях используются властные полномочия без карательных действий. Опросы показывают, что эта мера необходима лишь для 2–5 % детей.

При проверке на понимание и направляемом выборе учитель спрашивает, а не рассказывает или выговаривает. Задавая вопросы, он контролирует ситуацию. Однако, пока у школьника остается выбор, он сохраняет чувство гордости и не ввязывается в конфронтацию. Основная причина эффективности системы в том, что дети чувствуют и знают, что никто не хочет им навредить. Они понимают, что намерения учителя направлены на их лич-

ностный рост, а не наказание, что ответственность, проявленная в результате внутренней мотивации, приносит больше удовлетворения, чем хороший поступок, совершенный под внешним контролем.

## Обзор

1. Когда нарушителя направляют в кабинет директора, администратор или школьный психолог начинает с вопросов. Этот разговор происходит наедине. Что же делать учителю, который работает в полном детей классе? Ответ – действовать упреждающе. В самом начале занятий детям рассказывают об иерархии уровней социализации.

2. Нарушителю учитель задает рефлексивные вопросы, нацеленные на то, чтобы школьник идентифицировал выбранный им уровень поведения. Поскольку разговор идет об уровне, а не о поведении, у ребенка не возникает потребности защищаться. Ненасильственный подход предотвращает конфронтацию и уменьшает стресс у школьника и учителя. Кроме того, нарушение поведения рассматривается как удобная возможность для обучения социальной ответственности.

3. Метод построен на простой когнитивной теории обучения. Сначала учим, затем проверяем. Проверка на понимание – это второй шаг. Учитель задает рефлексивные вопросы, во время которых школьник размышляет, оценивает себя и понимает, что он выбрал действие на уровне В.

4. После того как школьник признал уровень поведения, учитель продолжает урок. Вопросы отнимают всего несколько мгновений, и задавать их можно как наедине, так и перед всем классом.

5. Признание и авторство – первый шаг к изменению поведения. Дети должны понимать, что учитель намерен научить их принимать ответственность, а не принизить или наказать.

6. Во время короткого диалога при проверке на понимание весь класс закрепляет понимание ответственности. Время урока при этом не теряется впустую.

7. Когда школьник признает неправильное поведение, он не только перестает плохо себя вести, но иногда извиняется – что является результатом принятия ответственности.

8. Умение задавать рефлексивные вопросы на самооценку – это навык, поэтому его развитие происходит только с практикой. Впервые попробовав задавать такие вопросы, вы можете испытать дискомфорт, потому что в общении с детьми взрослые больше привыкли поучать или выговаривать, а не спрашивать. Задавая вопросы, помните об интонации и невербальном языке тела (выражение лица, осанка, жесты). Спрашивайте, а не допрашивайте.

## Заключение: послушание и ответственность

В школах широко применяется внешняя мотивация. Учителя указывают детям, что делать, наказывают их, если те не слушаются, или вознаграждают за послушание. Таким образом дети обучаются подчиняться. Недостатки этого очевидны, когда рядом с детьми нет учителей или родителей, которые бы применили свои внешние стимулы.

*Система повышения ответственности* построена на внутренней мотивации, нацеленной на развитие ответственного автономного поведения независимо от того, кто находится рядом.

Если мы хотим продолжать оставаться демократическим обществом, то должны не только говорить о демократии и ответственности, но и активно ее воспитывать. Это можно

делать в классах, предоставляя детям возможность проявить ответственность и показывая им, что хорошее поведение служит их собственным интересам.

Применяя иерархию уровней развития, направляя детей при безответственном поведении и при необходимости применяя свою власть, но без наказания, мы учим детей управлять собой и быть ответственными. Развивая ответственность, для которой в конечном счете требуется внутренняя мотивация, мы развиваем их способность быть членами гражданского общества.

## Модель преподавания «Дисциплина без стресса»

1

### УПРАВЛЕНИЕ КЛАССОМ И ДИСЦИПЛИНА

Эффективное управление классом основано на методах преподавания и принятых в классе процедурах. Это область ответственности учителя. Дисциплина связана с поведением и является областью ответственности учащихся

2

### ТРИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПА

#### Позитивность

Учителя тренируются формулировать свои мысли позитивно, а не негативно. Вместо «Не бежите» – «Мы идем по коридору спокойным шагом», вместо «Не болтайте» – «Сейчас время тихой работы»

#### Выбор

Учите детей пониманию, что в любой ситуации у них есть выбор и что им необходимо контролировать свои импульсы — чтобы они не были жертвами своих импульсов

#### Рефлексия

Невозможно контролировать другого человека непрерывно, невозможно и изменить другого человека, поэтому самый эффективный способ вызвать перемены в других людях — задавать рефлексивные вопросы (вопросы на размышление о себе)

3

### СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ (СПО)

#### Обучение иерархии уровней развития (Обучение)

Иерархия способствует желанию вести себя ответственно и прилагать усилия к учебе. Школьники учатся понимать и различать внутренние и внешние мотивы и справляться с неподобающим влиянием сверстников

#### Проверка на понимание (Вопросы)

Учащиеся размышляют об УРОВНЕ выбранного поведения. Этот подход разделяет ЧЕЛОВЕКА И ЕГО ПОВЕДЕНИЕ и тем самым избавляет человека от необходимости защищать свои поступки. Именно эта естественная тенденция к самозащите приводит к конфликтам

#### Моделирование (Получение реакции от нарушителя)

Если нарушения продолжаются, нужно сделать так, чтобы решение о последствиях (наказании) принял сам нарушитель. Это отличается от привычного принудительного метода наложения наказаний

4

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДЛЯ УСИЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

Использование иерархии до урока или занятия и рефлексия после урока улучшают обучение и повышают успеваемость

Копию большего размера см. на сайте  
[http://marvinmarshall.comteaching\\_model.html](http://marvinmarshall.comteaching_model.html)

# Система основана на упреждающих действиях во время обучения четырех концепциям, которые можно усвоить в любом возрасте – хотя глубина понимания будет варьироваться в зависимости от возраста и зрелости человека.

# Два нижних уровня системы неприемлемы, а два верхних приемлемы. Когда имеются два приемлемых уровня, люди обычно стремятся к высшему, потому что у них есть выбор и потому что такова природа иерархии.

# Нельзя давать вознаграждения за уровень D. Иначе ребенок не поймет, должен ли он хорошо вести себя за награду или потому что так правильно.

# Уровни C и D различаются мотивацией, а не поведением.

# Цель взрослых – добиться от детей поведения на уровне C – уровне выполнения предписаний, следования правилам и законам и просоциального поведения. Уровень D дети могут выбрать только сами.

# Не бывает людей, поведение которых всегда соответствует одному уровню. В одном случае человек ведет себя на одном уровне, в другом выберет иной. Выбирая более высокие уровни поступков, молодые люди в качестве бонуса испытывают самоуважение и удовлетворение собой.

## Использование системы для стимулирования стремления к учебе

До того как ученики приступят к уроку, придумайте примеры, соответствующие уровням. После занятия попросите детей с минуту подумать о том, какие уровни они выбрали. Создание примеров с последующей рефлексией усиливает мотивацию к тому, чтобы вести себя на высшем уровне.

Чем чаще используется иерархия, тем быстрее она станет инструментом самооценки.

### *Пример 1.*

#### *Иерархия на уроке математики*

- # Уровень D (ВНУТРЕННЯЯ мотивация к учебе)
- # Человек проявляет желание учиться.
- # Сохраняет сосредоточенность весь урок.
- # Добровольно решает примеры, чтобы потренироваться.
- # Практикуется без присмотра со стороны взрослого.
- # Доделяет задания, потому что это в его интересах.

#### Уровень C (ВНЕШНЯЯ мотивация)

- # Практикуется, если взрослый находится поблизости.
- # Прикладывает усилия, чтобы произвести впечатление на других людей или порадовать их.
- # Выполняет задания преимущественно ради хорошей оценки.

#### Уровни А и В

- # Уделяет мало внимания занятиям.
- # Отвлекает других от учебы.

### *Пример 2.*

*Используя аналогию с будильником, объясните, как важно придумать ритуал, чтобы приходить в школу вовремя.*

Уровень D – Ты заводишь будильник, просыпаешься и приходишь на занятия вовремя.

Уровень C – Родители будят тебя, чтобы ты успел в школу вовремя.

Уровень В – Ты игнорируешь будильник и приходишь в школу с опозданием.

Уровень А – Ты даже не заводишь будильник, потому что думаешь только про то, что ты хочешь, и не думаешь, как твои поступки влияют на жизнь других людей.

Дополнительные примеры см. на [www.MarvinMarshall.com](http://www.MarvinMarshall.com)

## Глава 4

# Как развить у детей желание учиться

### Учебный климат

*Если нам важны знания, то процесс их получения следует ценить так же, как и результат.*

Желание учиться усиливается, если люди ощущают заботу о себе и безопасность. Вспомните поговорку: «Сначала покажи, что тебе не все равно, а потом предлагай помощь». Уильям Глассер так писал про свою работу в одной средней школе:

*«Учителя практически прекратили принуждение – радикальная перемена для детей, привыкших к принуждению с детского сада. На вопросы, почему они перестали плохо себя вести, ребята ответили: «Потому что вам не все равно, что с нами происходит».*

Проявление заботы улучшает результативность работы тех, на кого она направлена. Это было показано в классическом исследовании, получившем название «Эффект Хоторна». В 1927 г. на заводе «Вестерн Элекстрикс Хоторн» в Цицери, штат Иллинойс, изучалось влияние освещенности помещений на производительность труда. У одной группы рабочих освещение рабочего места было усилено, и их производительность действительно выросла. Однако и в контрольной группе рабочих с прежними условиями труда результативность тоже повысилась. Дальнейшее изучение этого противоречивого результата показало, что рабочие из контрольной группы были рады проявленному к себе интересу и потому стали работать лучше. *Они почувствовали внимание и то, что их ценят.*

Людям трудно почувствовать заботу, если их к чему-то принуждают. Это понимал и У. Эдвардс Деминг, американец, который помогал улучшить качество производства в послевоенной Японии (подробнее о его методе см. в разделе «Качество обучения: сотрудничество вместо конкуренции»). Один из его принципов был: *«Исключить страх»*. Деминг понимал, что мотивация, производительность и качество работы оптимальны, когда принуждение сведено к минимуму, а климат доверия и небезразличия поддерживается по максимуму.

Если отношения между учителем и учащимися натянутые, то любой хулиган становится в глазах одноклассников героем. Так сказывается атмосфера принуждения. В положительном климате нарушитель не получит поддержки от остальных учащихся.

*Добровольность* отношений возможна, например, в дружбе. В условиях класса взаимоотношения *недобровольные*. Школьников обычно распределяют по классам; учащиеся не выбирают себе учителей, и наоборот. Методы, описанные в этой главе, помогут превратить вынужденные обстоятельства в добровольные.

Там, где учеба считается приоритетом, недопустимы некоторые действия. К ним относятся: насмешки, угрозы, принуждение, наказания, подкуп, манипулирование, обвинения, жалобы, унижение, ворчание и надоедание. Мы редко используем принудительные тактики со своими друзьями. Принуждение просто-напросто неэффективно, если мы хотим влиять на людей и сохранять при этом хорошие взаимоотношения.

В первом разделе этой главы я расскажу о *взаимоотношениях*, во втором – о *стратегиях*, а в третьем – о *трудностях и задачах*. Помимо учителей, эта глава будет полезна и родителям, и социальным работникам.

### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# Учеба проходит оптимально, когда принуждение сведено к минимуму, а атмосфера доверия и заботы развита до максимума.

# Вынужденные обстоятельства становятся добровольными, когда люди хотят их сохранить. В таком климате стремление к учебе усиливается.



## Взаимоотношения

*Когда взаимоотношения имеют смысл, становится возможен личностный рост.*

В этом разделе мы обсудим три категории взаимоотношений. Первый тип отношений возникает между учителем и классом: мы сравним негативную ориентацию на *правила* и позитивную ориентацию на *ожидания или ответственность*. Во-вторых, мы поговорим об уменьшении *обезличенности (анонимности) взаимоотношений* как между учителем и учащимися, так и среди учащихся. В-третьих, обсудим *личные* взаимоотношения учителя и отдельного ученика, возникающие во время индивидуальных занятий (тьюторинга).

## Правила или ответственность?

*Я не ношу форму – я не для того стал учителем, чтобы вести себя как полицейский.*

Взаимоотношения учителя и класса улучшаются, когда сокращается список правил. Дело в том, что правила способствуют послушанию, а не творчеству.

### Сокращение списка правил

В нашей стране принято сочинять списки правил либо самостоятельно, либо совместно с учителем. *Правила необходимы в спорте, но в отношениях они непродуктивны.* Правила сочиняются с благими намерениями, но их применение оказывает губительное воздействие.

Изучив работу более 600 школ, сотрудники Университета Джона Хопкинса выявили шесть распространенных дисциплинарных проблем. Заметьте: первые три связаны с правилами.

1. Правила нечеткие или воспринимаются как несправедливые или несистематично используемые.
2. Школьники не верят в правила.
3. Педагоги сами не знают правил или не находят общего языка в их толковании.
4. Педагоги плохо взаимодействуют с администрацией либо администрация инертна.
5. Нарушения игнорируются.
6. Педагоги склонны к наказаниям.

Если учащийся не соблюдает установленные в классе правила, ему обычно указывают в негативной формулировке: «Ты нарушил правила». Несоблюдение правил приводит к обвинениям, которые вызывают психологические страдания, злость или чувство ненависти у ученика и учителя. Кажется логичным, что нарушение правил должно наказываться, но *наложенное наказание* по своей природе насильственно. Оно вызывает чувство враждебности, которое не способствует сохранению положительных взаимоотношений.

Сочинение правил сопровождается контролем за их соблюдением, что в свою очередь вынуждает учителя занимать позицию полицейского.

Глассер тоже утверждает, что «традиционное образование часто создает проблемы, вызванные недостаточным пониманием и плохим применением правил».

«В настоящее время как в младших, так и в средних классах мы устанавливаем жесткие правила, нарушение которых ведет к наказанию. Эти негибкие правила, имеющиеся в любой городской школе, вынуждают даже самых интеллектуальных и стремящихся к знаниям детей бунтовать и отворачиваться от образования».

Глассер считает, что негибкий, построенный на угрозах подход особенно вредит детям из городских школ, «большинство из которых не умеют подчиняться» (там же). Школьные правила часто работают против самой цели их создания: самодисциплины и вежливого поведения школьников. Ориентированные на качество обучения школы не используют правила. Социально ответственное образование тоже не опирается на правила. В таких школах можно говорить о подобающем и неподобающем поведении, а правила сведены к минимуму, например, «уважай других и думай о безопасности» (Fariar, с. 61). Социальная ответственность –

это не просто сознательное соблюдение норм этикета. Нормы этикета делают место обитания приемлемым или – если мы их не соблюдаем – невыносимым.

Правила неэффективны и при развитии хороших черт характера.

«Многие родители, учителя и религиозные деятели слишком поздно обнаруживают, что чрезмерная фиксация на правилах проблематична. Правила и принуждение к их выполнению как основной способ создать послушание не приносят успеха – наоборот, они вызывают сопротивление. К примеру, многие школы запустили программы развития социальной и гражданской ответственности, потому что учащиеся регулярно нарушали школьные требования: опаздывали, пропускали занятия и т. д. Смысл этих программ в том, что нарушители обязаны за каждый проступок отработать сколько-то часов на общественных работах. «Весомости» программам добавило заявление о том, что не отработавшие свои нарушения учащиеся не получают аттестаты.

В скором времени этим школам пришлось набирать дополнительных сотрудников, чтобы справляться с растущими объемами отчетности по задолженностям в отработках, поскольку все больше учащихся нарушали правила. Система правил, созданная для сокращения количества нарушений, на деле увеличивала их количество».

Знание правил не гарантирует их выполнения. Если учитель чему-то учил, это не означает, что ученики все усвоили. Если мы выясняем, что урок не был усвоен, мы помогаем школьнику понять материал. Схожим образом следует относиться к обучению правильному поведению и помогать ребенку его освоить, а не наказывать и не вызывать у него страданий.

Правилами и их соблюдением управляет левое полушарие головного мозга, поэтому они рациональны, упорядочены и структурированы. Однако нарушители часто действуют спонтанно – типичное «правополушарное» поведение.

Кроме того, введение правил подталкивает к поиску лазеек в них. Учителям стоит звать не к правилам, а к ответственности и обязательствам<sup>11</sup>.

## Обязательства

Термин «обязательство» несет позитивный смысл. Он помещает ребенка в позицию сильного. Обязательства есть у всех, но исследование ученых из Университета Джона Хопкинса показало, что школьники убеждены: правила пишут для детей, а к взрослым они не относятся.

Обязательства способствуют самодисциплине. Они включают внутреннюю мотивацию и заинтересованность, а не послушание.

Вот какие обязательства берут на себя учащиеся в моем классе:

- # приносить учебные материалы;
- # быть там, где положено;
- # следовать инструкциям;
- # выполнять задания;
- # быть добрым к окружающим.

---

<sup>11</sup> В английском языке слово *responsibility* означает и «ответственность», и «обязанность, обязательства». – Прим. пер.

## Манеры

Британский государственный деятель XVIII века Эдмунд Бёрк сказал однажды, что манеры важнее законов. А ирландский драматург Джордж Бернард Шоу заметил: «Без хороших манер человеческое общество стало бы невыносимо и невозможно». Манеры – это то, что делает общество цивилизованным. Гэл Урбан, автор книги «Главные уроки жизни: 20 вещей, которым я хотел бы научить своих детей», советует устраивать дискуссии о манерах и предлагает такие вопросы для обсуждения:

- # Стало бы общество лучше, если бы люди относились друг к другу с уважением?
- # Что такое классное и школьное товарищество?
- # Почему хорошие манеры – это ключ к успеху в жизни?
- # Что такое «золотое правило вежливости»?
- # Что производит лучшее впечатление на людей: быть крутым или быть вежливым?

Дополнительными вопросами можно побудить детей к углубленным размышлениям:

- # Как ты относишься к тому, что кто-то встает, проходит по классу и выбрасывает что-то в мусорную корзину, а учитель в это время говорит?
- # Что ты думаешь о привычке говорить с людьми, особенно с взрослыми, в наглой, вызывающей манере?
- # В чем недостатки сквернословия в классе и вне его?
- # В чем разница между: «Можно мне, пожалуйста...», произнесенным вежливым тоном, и «Мне нужно...» – требовательным?
- # В чем преимущества использования слов «пожалуйста» и «спасибо»?
- # Нужно ли слушать объяснения учителя или можно считать себя вправе игнорировать их и вести частную беседу?
- # Что вы думаете о том, чтобы слушать, как одноклассник задает вопрос?
- # Что вы думаете о проявлении интереса к другим людям и о заинтересованности только собой?

## Процедуры

Часто, говоря о правиле, учитель на самом деле имеет в виду *процедуру*. Например, всем первоклассникам объясняют, что если они хотят что-то сказать, то должны поднять руку, чтобы учитель это увидел. Это правило объясняется год за годом. Я видел его даже на плакатах для восьмиклассников! Просто объяснив ученикам, что это процедура, а не правило, учитель перестает быть полицейским и становится тренером, который отрабатывает навык, но не давит на детей.

Мы слишком часто полагаем, будто дети знают то же самое, что и мы, и понимают, чего мы от них хотим. Это ложное предположение. Обучайте детей процедурам: как зайти в класс, как раздавать материалы, и всему, что требует действий. Успех проведения уроков кроется в отработке действий, которые придают процессу обучения структуру и организованность. В *Прологе* перечислены основные процедуры, которые нужно принять во внимание.

### КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ

- # Правила необходимы в спорте, но непродуктивны в отношениях.
- # Когда количество правил сокращается, отношения улучшаются.
- # Правила способствуют послушанию, а не ответственности.
- # Обсудить роль хороших манер эффективнее, чем вывешивать правила.

# *Обязательства* служат тому же, чему и правила, но без их недостатков.

# Прочитайте свои правила, и вы увидите, что на самом деле они являются либо вашими ожиданиями от детей, либо процедурами. Увидев, что какое-то правило – это процедура, *обучайте* ей.

## Уменьшение обезличенности

*Анонимность нужно запрещать.  
Национальная ассоциация директоров средних школ*

Многие школьники ощущают свою изоляцию и исключенность из учебного процесса. Эти явления показаны в фильме «Нуль в снегу»<sup>12</sup>. Его главный герой – школьник, который настолько не ощущал собственной значимости, что чувствовал себя ничем, нулем. Вокруг были люди, но он был одинок. Никто ничего не знал о нем.

### Учитель и ученик

Национальная ассоциация директоров средних школ (NASSP) подчеркивает необходимость борьбы с анонимностью учащихся. В документе «Разрушая ранги: как изменить американские школы» представители NASSP пишут, что качество образования зависит от персонализации школьного опыта детей (NASSP, с. 5). Авторы отчета требуют прекратить обезличенность в школьном образовании.

Знаменитый автор книги о том, как завоевывать друзей и влиять на людей, Дейл Карнеги писал, что имя человека – самый приятный для него звук на любом языке. Обращение к школьникам по имени не только уменьшает обезличенность, но и показывает внимание учителя, что помогает в общении.

Чак Гловер, учитель физкультуры из Ричмонда, Виргиния, приводит яркий пример тому:

«Как-то я шел по школьному коридору и увидел, как Сэм, второклассник из Южной Азии, пьет из фонтанчика. Мы поздоровались, и я спросил, действительно ли его зовут Сэм.

– Мое настоящее имя Самбоэм, но родители велели называться Сэмом, потому что американцам трудно произнести азиатское имя, – ответил мальчик.

– А ты не будешь возражать, если я стану называть тебя настоящим именем? – спросил я.

Самбоэм широко улыбнулся и кивнул. Мы пару раз потренировались в произношении, и он пошел в класс. Но через пару шагов вернулся со слезами на глазах, обнял меня, сказал «спасибо» – и убежал на урок. С тех пор Самбоэм с особым удовольствием занимается на моих уроках».

Спросить ребенка, как он предпочитает, чтобы учитель к нему обращался, – мощное средство коммуникации.

Простая игра для знакомства – это «Цепочка»: первый ребенок называет свое имя, второй повторяет имя первого и прибавляет свое, третий называет имена первых двух и называет себя, и т. д. Как вариант можно называть по цепочке увлечение или любимое занятие. Если добавлять к имени какую-то еще информацию, повторы между именами займут больше времени, но это поможет запоминанию. Информация о человеке помогает еще лучше устранить разобщенность учащихся.

Другой способ уменьшения изолированности детей – попросить родителей написать письмо и представить своего ребенка. В таких письмах содержатся ценные родительские наблюдения и другая информация, которую иначе учитель никогда бы не получил. Кроме того, они усиливают поддержку родителей. Вот образец письма-запроса от учителя:

---

<sup>12</sup> «Cipher in the Snow» – фильм о смерти одинокого подростка, настолько исключенного из жизни сверстников и школы, что учителя не нашли слов для некролога и не смогли собрать делегации на его похороны. – *Прим. пер.*

*Уважаемые родители,*

в этом году я имею удовольствие быть учителем вашего ребенка. С нетерпением жду его в классе.

Пожалуйста, помогите мне и представьте в письме своего ребенка. Ваше письмо поможет мне лучше понять его интересы, увидеть, на что вы особенно хотите обратить мое внимание, и больше узнать о личности вашего ребенка.

Будет очень хорошо, если это письмо вы напишете вместе с ребенком.

*Спасибо, (Подпись учителя)*

С обезличенностью нужно бороться в первую очередь потому, что она наносит ущерб социальным отношениям. Анонимность часто порождает безответственность. Представьте, что вы едете по почти пустому шоссе. Вы смотрите в лазурное небо, любуетесь пейзажем... И вдруг в зеркало заднего вида вы видите, что за вами едет машина, почти задевая задний бампер. Вы уходите вправо. Вторая машина начинает обгон, и водитель уже поднимает руку, чтобы показать вам неприличный жест. В этот миг ваши взгляды встречаются, и оказывается, что вы знакомы. Вместо обидного жеста лихач приветственно машет вам рукой. Почему он изменил свои намерения? Он уже не был незнакомцем.

## **Ученик и ученик**

Одна из причин старания малышей заключается в том, что они любят родителей или тех, кто о них заботится, и хотят угодить. Точно так же малыши любят учителей и хотят им нравиться.

Но в средних и старших классах отношения с учителями становятся менее личными, а учителя отдаляются. С каждым годом дети все больше обращаются к друзьям, чтобы найти свое место, и с возрастом они все меньше зависят от мнения учителей и даже родителей.

Как бы сильно мы ни хотели, чтобы дети ходили в школу ради знаний, в подростковые годы главным фактором их мотивации становятся взаимоотношения. Как отмечает Теодор Сайзер, «персонализация – самый главный фактор, который держит детей в школе». Когда у учащегося нет компании, когда он чувствует свою изоляцию, мотивация ходить в школу падает. Недостаток дружбы – одна из причин прекращения учебы.

Учителя могут улаживать эти проблемы, предлагая задания, направленные на взаимодействие детей, на то, чтобы они лучше узнавали друг друга. Это можно устроить в любом классе за несколько минут. Пусть каждый ученик расскажет партнеру о своих интересах, хобби или о том, чем он гордится.

Некоторые дети неохотно говорят о себе перед большой группой, но делятся информацией с одним человеком. После небольшого обмена сведениями пусть дети представят классу своего партнера и расскажут, что узнали о нем.

Другое задание подходит для работы в группах. Каждый человек должен рассказать о себе три правдивые истории и одну неправду. Угадывая, где каждый солгал, ребенок узнает по три факта о каждом участнике группы. Такие занятия нужно проводить время от времени, чтобы дети ощущали причастность к своему классу. Привлекая детей к играм на общение, учитель демонстрирует свое понимание роли эмоций в обучении. (Подробнее об этом см. раздел «Эмоции» главы 5.)

Упражнения, где дети узнают друг друга не только как одноклассников, но и как реальных людей, помогают бороться со злонамеренностью поведения. Задирания вне класса прекращаются простой фразой: «Отстань от него, я его знаю».

## **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# Чтобы учеба вызывала позитивные чувства, необходимо преодолеть обезличенность и чувство разобщенности у детей.

# Устранить разобщенность помогает знакомство с личными фактами жизни школьников.

# Игры, в которых происходит обмен личной информацией, помогают детям лучше узнать друг друга.



## Индивидуальные занятия

*Если вы относитесь к человеку по его делам, он таким и останется. Если вы обращаетесь с ним как с тем, кем он может и должен стать, он станет тем, кем должен и может.*

*Иоганн Вольфганг фон Гёте*

Индивидуальные занятия, или тьюторинг<sup>13</sup>, – это самый простой и быстрый способ наладить взаимоотношения с детьми. Ежедневное общение один на один лучше, чем любое из занятий, помогает уменьшить обезличенность, развить в учащихся чувство причастности к жизни класса и наполнить сердце учителя радостью и удовлетворением от своей работы.

Огромную роль играет эмоциональный компонент уроков. Несколько мгновений, когда взгляд учителя находится на одном уровне с глазами ученика, дают ребенку ощущение, что о нем заботятся и воспринимают как личность.

Поддержка часто становится искрой, от которой разгорается мотивация. Тьюторинг открывает обширные возможности для более личного общения. Регулярно можно услышать, как кто-то рассказывает, что человек прикладывал усилия потому, что «учитель в меня верил». Марлон Брандо писал, что один из его учителей, Бертон Роули, уделял ему особенное внимание, и это настолько укрепило его уверенность в себе, что он решился стать актером. «Его слова ободрения по сей день поддерживают меня», – писал Брандо в своей автобиографии (Hicks).

Индивидуально заниматься с каждым учащимся ежедневно невозможно, а вот *выделить несколько минут на тьюторинг нетрудно*. Проведя немного времени у парты школьника, учитель получает прекрасную возможность увидеть свойственные именно этому ученику особенности работы и заметить характерные для него навыки.

В прошлом в английском городе Бродвей, возле Бата, постояльцы гостиниц оставляли свою лошадь на попечение мальчишка. Поскольку люди хотели, чтобы за их лошадью приглядывали хорошо, они давали мальчику чаевые заранее. Получив чаевые, мальчик стремился доказать, что достоин этих денег. Учителя точно так же могут авансом выдать ученикам «чаевые» относительно их потенциала, ободрить, подогреть энтузиазм или поделиться какими-то идеями.

Личный контакт – это лучшее, что учитель может дать тем детям, кто давно находится в числе неуспевающих. Известно, что мозг стремится к поиску связей. Новая информация «задержится» в голове, только если будет найдена какая-то связь между новым и уже знакомым. Некоторым детям трудно строить когнитивные связи. Поэтому взаимоотношения становятся той связью, которая поддерживает в них столь необходимую настойчивость в учебе.

Учитель является помощником. Джим Белланка сформулировал это так: «Преподавание – это стратегический акт воодушевления» (Bellanca, с. 659). Лучшее, что мы можем сделать для общения, – дать детям понять, что мы о них заботимся, а индивидуальные занятия предоставляют оптимальные возможности для этой цели.

Успешность тьютинга объясняется личными ассоциациями и индивидуальным вниманием. Очень результативно репетиторство между учениками: когда троечника просят помочь другому ученику, он перестает воспринимать себя неудачником и чувствует успех.

Афоризм Ральфа Вальдо Эмерсона очень подходит к индивидуальным занятиям:

---

<sup>13</sup> Слово *tutoring* не имеет точного аналога в русском языке. Это обучение, которое проходит в формате один на один, преподавание, консультирование, наставничество, проверка и рецензирование контрольных работ; иногда тьюторинг может означать «репетиторство». – Прим. пер.

«Одна из самых прекрасных компенсаций, которые нам дает жизнь, – это то, что, искренне помогая другому, человек одновременно помогает себе».

### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

Индивидуальные занятия – самый простой, быстрый и эффективный способ наладить взаимоотношения с учащимися.

Ободрение часто становится искрой, от которой загорается мотивация. Индивидуальные занятия – идеальная возможность для коммуникаций такого типа.

Всегда можно найти несколько минут на индивидуальные занятия (тьюторинг) с кем-то из учеников.

## Стратегии

*Скажи мне, какие стратегии ты используешь для популяризации учебы, и я скажу, получится ли у тебя.*

В этом разделе будут описаны три стратегии повышения интереса к учебе:

# *классные собрания* создают подходящую для обучения атмосферу, помогают решать конфликты, воспитывать эмпатию и строить учебное сообщество;

# *сотрудничество* повышает качество обучения гораздо лучше, чем конкуренция;

# *ослабление перфекционизма* (сколько детей страдает от завышенных требований к себе!).

## Классные собрания

*Он круг очертил, я остался снаружи,  
«Бунтарь, еретик, ты здесь больше не нужен!»  
Любовь мне поможет его победить:  
Его круг своим должен я окружить.*

*Эдвин Маркхэм*

Классные собрания дают прекрасную возможность отработать у детей навыки общения и социализации. Они помогают решать возникающие в классе проблемы и найти способы улучшить как преподавание, так и усвоение материала. Классные собрания – это не привычные дискуссии в классе, которые являются в каком-то смысле *процессом*. Классные собрания дают детям почувствовать, что класс принадлежит им, узнать, что думают и чувствуют по разным поводам другие люди, и это помогает находить общий язык.

## Положительные взаимоотношения

Классные собрания помогают установить добрые взаимоотношения, потому что дают возможность создать атмосферу доверия и уважения, которая сказывается на обстановке в классе. Атмосфера взаимного уважения необходима, чтобы у каждого ребенка появились уверенность в себе и чувство безопасности, позволяющие высказывать свое мнение.

Уверенность в собственных силах возрастает, когда дети видят, что их мнение выслушивают с уважением и что их вклад в обсуждение помогает найти решение проблемы и интересует других.

Учителя, устраивающие классные собрания, теснее общаются со своими учениками. В доброжелательных разговорах учителя часто узнают подробности из жизни учеников, о которых в противном случае никогда бы не узнали. «Неуправляемые классы» могут превратиться в дружеские учебные сообщества, поскольку собрания дают необходимую поддержку и призывают к лучшему поведению детей.

## Развитие навыков

Важнейший для школьников навык – это умение внимательно слушать и понимать смысл сказанного. Учащиеся быстро осознают, что, отвлекаясь, они упускают ключевые для понимания моменты, нить беседы и соль остроумных комментариев одноклассников.

Дети обучаются *рефлексивному* слушанию. Учителя моделируют этот навык уточняющими вопросами, например:

–Гарольд, прежде чем высказать свою идею, расскажи, пожалуйста, как ты услышал идею Шэррон.

Такие рефлексивные диалоги также помогают ученикам понять услышанное.

Вне школы умение успешно общаться с людьми гораздо ценнее академических познаний.

Дети также получают необходимый им опыт распознавания невербальных сигналов, таких как интонация, выражение лица или жесты. Одновременно вырабатывается умение говорить четко и связно. Дети очень быстро понимают, что отрывистая и нечеткая речь не позволяет им объяснить свою мысль.

Эмпатия развивается с помощью вопросов особого типа, например: «Ты бы хотел, чтобы с тобой так поступали?» или «Ты бы хотел, чтобы в подобной ситуации все люди поступали так же?». С развитием эмпатии дети учатся отодвигать в сторону собственные желания и убеждения, *слушая* другого человека. Чувствительность к эмоциям других людей приведет к тому, что им не захочется причинять боль, дразнить или бойкотировать одноклассников. Как хорошо сказал Роберт Фулджэм, «камни и палки ранят тело, а злые слова ранят сердце» (Fulghum с. 20).

Помимо прочего, эмпатия относится к базовым ценностям демократии, таким как справедливость, толерантность, уважительность и взаимопомощь. Школьники усваивают вежливые и мирные способы реагирования на разные точки зрения и трудности, они узнают, что *иной не означает неправильный*.

Вне школы умение успешно общаться с людьми гораздо ценнее академических познаний. Все мы общаемся с людьми. Многие виды работы требуют объединения людей в коллективы. Работодатели хотят нанимать командных игроков, способных влиться в культуру группы и сотрудничать. Американское министерство труда опубликовало широко известный список компетенций, необходимых на рабочем месте. Одними из первых в числе межличностных навыков значатся умение работать в команде, обучение других, обслуживание клиентов, навыки руководства, переговоров и способность работать с носителями разных культур. Классные собрания дают возможность отработать эти навыки.

Несколько лет назад я стоял в очереди в магазине, в котором работал всего один человек. Передо мной было еще шесть покупателей. Продавец Гэри отвечал на звонки, реагировал на вопросы и одновременно рассчитывал покупателей за кассой. Когда очередь дошла до меня, я сделал ему комплимент по поводу умения так хорошо справляться с напряженной работой. Гэри ответил:

–Я понял, что никого больше не наймут. Так что мы с покупателями в одной лодке.

Классные собрания помогают донести до детей мысль, что «мы все в одном классе».

## Воспитание вежливости

Классные собрания помогают развивать социальные навыки, потому что отрабатывают приемы вежливого общения. На них неприемлемы ехидные или грубые замечания и неуместные смешки. Детям из младших классов можно раздать карточки с нарисованной грустной рожицей, при помощи которых они просигнализируют о нарушениях правил вежливости. Вежливость выражается в том, что люди уважают мнение других, даже если оно не совпадает с их собственным, внимательно слушают, делают конструктивные, а не деструктивные замечания, ждут своей очереди, чтобы высказаться, и не перебивают говорящего. Когда дети усвоят эти процедуры и начнут регулярно их использовать, будет необходимо напоминать о них лишь время от времени или в случае нарушения.

## Цели и задачи

Собрания можно проводить с определенной целью, например, поговорить об уроках, обсудить насущные вопросы, качества, необходимые для социально ответственного поведения, развития хороших черт характера или решения проблем.

Вот примеры целей для классных собраний:

# *Улучшить коммуникационные навыки выслушивания и проговаривания*

# *Предоставить возможность для проявления креативного и критического мышления*

# *Узнать, как общаться вежливо и работать в команде*

- # Развить социальный интеллект, в частности эмпатию*
- # Развить социальные навыки, например, побороть застенчивость*
- # Развить характер: почему важно быть надежным и справедливым*
- # Уменьшить разобщенность и развить ощущение собственной ценности*
- # Развить доверие между учителем и школьниками и между школьниками*
- # Создать и поддерживать атмосферу безопасности, чтобы дети не боялись рисковать, когда учатся*
- # Развить чувство единства класса*
- # Дать детям возможность поговорить о том, что их тревожит или интересует.*

## Три части

Кроме напоминания о процедурах проведения собрания в начале и краткого резюме в конце, каждая встреча состоит из трех частей:

- # определение темы* помогает удостовериться, что все говорят об одном и том же;
- # персонализация* позволяет детям связать тему с их жизненным опытом или знаниями;
- # задачи* дают детям возможность расширить свой опыт и применить приобретенные знания к гипотетическим ситуациям, предложенным учителем; если собрание посвящено конкретной проблеме, то в третьей части нужно прийти к ее возможному решению.

## Трудные ситуации

Если кто-то из учеников монополизирует обсуждение, предоставьте ему возможность высказаться, а затем мягко вмешайтесь и/или поговорите наедине после собрания. Предложите ему ограничиться тремя выступлениями за собрание. Если кто-то из учеников отвлекает других, сядьте рядом или напротив, где вас хорошо видно. Придумайте особый сигнал, который поможет им сосредоточиться. Со временем вы увидите перемены в поведении этих детей.

Чтобы меньше вмешиваться и дать детям максимально участвовать в собрании, можно дать детям специальную карточку или какой-то предмет, который те передают друг другу по кругу вместе с правом высказаться. Детям, которые не участвуют в дискуссии, скажите, как важен их вклад. Подбодрите их:

–В следующие пять минут я бы хотел услышать тех, кто еще не высказался.

Пригласите к участию нерешительных:

–Линда, а какие у тебя мысли по этому поводу? Ты внимательно слушала, может, хочешь поделиться своими идеями?

После собрания скажите нерешительным ученикам, какие хорошие вещи они предложили, это поощрит их к участию в дальнейших обсуждениях.

Если какие-то ученики постоянно становятся источником раздражения в классе и вне его, у них нет друзей из-за их поведения, плохих социальных навыков или постоянных нарушений, то ситуация может стать темой для дискуссии. В таких ситуациях ученик, которого обсуждают, должен присутствовать, чтобы слышать, что о нем говорят.

Школьник с большей вероятностью усвоит то, что о нем говорят, если одноклассники, а не взрослые, выскажут это в безопасной обстановке классного собрания, опишут свои чувства и какие именно его поступки их задевают.

Ребята часто объясняются на языке, понятном в их возрасте. Но главное, *дискуссия всегда фокусируется на поступках, а не на человеке*. Никто никого не обвиняет, потому что акцент всегда делается на том, как ученик может улучшить ситуацию.

Пресечь обсуждение несущественных или неподобающих проблем помогает правило «Жалуешься – предлагай!» (ты можешь пожаловаться, но у тебя должны быть предложения по решению проблемы).

Нужно с осторожностью относиться к собраниям, посвященным решениям проблем, поскольку злоупотребление ими может привести к негативному восприятию детьми классных собраний в целом. Особенно если посвящать эти собрания проблемам, созданным людьми. Учащиеся стимулируют преимущественно открытые оценочные собрания, которые интригуют и радуют и помогают развитию упомянутых ранее навыков.

## **Длительность, время и частота**

Длительность собрания малышей не должна превышать 10 минут, с ребятами постарше можно уложиться в 20 минут – все зависит от возраста, особенностей группы, проявленного интереса, сложности темы и искушенности детей в классных собраниях. Собрания нужно планировать на одно и то же время в расписании: перед перерывом на обед, в конце урока, в конце дня. На еженедельных собраниях ученики рассказывают про свои личные и групповые проекты и прогресс в учебе. Они говорят, имеет ли смысл повторять какие-то темы в группах или всем классом. Когда учащиеся участвуют в планировании своей учебы, успеваемость растет, даже если на объяснения темы осталось меньше времени. Если класс относится к особо трудным, то собрания помогут задать тон для обучения и разрешения конфликтов.

## **Создание физической обстановки**

Самая лучшая форма проведения собраний – тесный круг. Учителя, опробовавшие этот формат, часто удивляются, насколько улучшается активность и качество обсуждений. Круг позволяет всем воспринимать язык тела соседей, а кроме того, говорящих «в середину» лучше слышно. Если дети сидят рядами, некоторые комментарии с задних парт обычно теряются. Если кто-то делает забавное, остроумное или особенно интересное замечание, сидящие рядами дети начинают вертеться, чтобы увидеть, кто говорит. В такой ситуации трудно поддерживать внимание во время обсуждения.

## **Мебель**

Если необходимо двигать мебель, сделайте это до собрания. Школьники не сразу научатся рассаживаться в круг быстро и тихо. Стулья должны быть одной высоты, чтобы учитель не слишком выделялся. В младших классах быстрее и менее хлопотно будет расстаться на полу.

## **Учитель – помощник**

Учитель должен способствовать дискуссии. Он напоминает о процедурах, ставит некоторые вопросы, отслеживает участие детей, избегает суждений и завершает встречу. Иногда неопытный учитель участвует слишком много. Избежать этой тенденции помогает запись встречи на диктофон. Прослушивание дискуссии помогает улучшить свои навыки ведения собраний.

Еще одна тенденция – высказывать оценки. Даже если комментарий к мнению кого-то из школьников был ободряющим, он будет суждением. Дети сразу заметят, что выступление одного ученика прокомментировали, а другого нет. Оценочный комментарий учителя может

быть совсем легким и ненамеренным, но он способен подавить нерешительного участника дискуссии, чье выступление не было прокомментировано взрослым. Этот ребенок может решить, что его выступление не было достойным.

Вот примеры оценочных высказываний: «Мне это нравится», «Какая хорошая идея» или «Я согласен». Комментарии вроде: «Ты действительно так думаешь?» или «Неужели?» – негативны и также могут быть вредны. Атмосфера классного собрания должна обеспечить поддержку и придать детям уверенность говорить и комментировать. Оценочные суждения разрушают эту атмосферу. От оценок трудно воздерживаться, но нужно непрерывно стараться делать это, чтобы создать безоценочную обстановку.

Достичь этого легче, если полностью сосредоточиться на том, что говорит каждый ученик, вместо того чтобы думать о том, что сказать или сделать самому. Ученики замечают, что все ваше внимание приковано к ним, и чувствуют важность того, что они говорят. Это также дает детям пример внимательного выслушивания и подчеркивает важность рефлексии.

## Программа

Программу собрания можно положить в папку, до которой будет удобно дотянуться и учителю, и ученикам, поскольку добавлять вопросы в программу может каждый. В первом классе учитель может сам записывать темы, предложенные учениками.

Классные собрания помогают не только решать конфликты, но и справляться с мелкими недоразумениями. На такие жалобы, как «Меня кто-то толкает» или «Он надо мной смеется» можно ответить:

– Положи это в папку для классного собрания.

Аналогично, если школьники поднимают вопрос работы в классе, учитель не чувствует, что его критикуют. То, что вопрос поднят, – подтверждение того, что ребята обрели уверенность высказывать свои мысли, поскольку учитель показал готовность прислушаться. Учитель может также пользоваться классными собраниями, чтобы узнать мнение школьников, спросив:

– Ребята, как мы можем сделать следующий урок лучше?

## Формулировка вопросов

Чтобы сформулировать эффективные вопросы, учителю нужно четко понимать цель каждого классного собрания. Вопросы должны быть открытыми, чтобы на них нельзя было ответить одним словом. Закрытые вопросы обычно приводят к резкому окончанию дискуссии. Ответ на закрытые вопросы (за исключением закрытых рефлексивных вопросов) не требует размышлений. Если вопрос предусматривает односложный ответ, то должно быть продолжение со словами «Почему?» и «Каким образом?».

Если дискуссия посвящена проблеме, требующей решения, лучше всего представить ее как вопрос, например:

– Несколько человек рассказали, что в последнее время на игровой площадке дети часто обзываются. Приемлемо ли обзывать людей? Почему? Что мы должны сделать, если это опять начнется?

Это можно завершить подкрепляющим вопросом:

– Теперь мы знаем, что *нужно* делать. Кто хочет сказать, что так и сделает?

Вот несколько идей по составлению вопросов:

*Персонализируйте вопрос, чтобы он имел отношение к миру учащихся.*

*Начинайте вопросы словами «Почему», «Что, если», «Можем ли мы» или «Должны ли мы».*



- # *Просите пояснений.*
- # *Ищите взаимосвязь.*
- # *Ободряйте критический разбор предположений.*
- # *Направляйте дискуссию на развитие, применение и оценку идей.*
- # *Помогите детям с обобщением.*
- # *Идите вглубь, не держитесь на поверхности.*
- # *Иногда играйте «адвоката дьявола» (защищайте неправильную позицию).*
- # *Избегайте оценочных суждений, поддерживайте и банальные, и творческие ответы.*
- # *Ищите необычные способы посмотреть на проблему.*
- # *Поощряйте школьников сомневаться.*
- # *Используйте интересные идеи и развивайте их по схеме определить проблему – персонализировать – задать вопросы, как было описано в разделе «Три части».*

## Как закрыть собрание

В финале собрания учитель должен спровоцировать детей на размышления (рефлексию), чтобы привести дискуссию к позитивному завершению. Иногда надо резюмировать обсуждение, обрисовать общее решение (консенсус) или четко проговорить, какое решение было найдено для обозначенной проблемы. Например: «Основные идеи, которые сегодня высказывались, – это...», «Большинство людей думают, что...», «Мы все согласны, что...?», «Я думаю, у нас не будет согласия, потому что высказано столько различных идей».

Вот дополнительные техники для стимулирования рефлексии.

# *Мысль на память:* «Какую мысль вы хотели бы вынести с этого собрания» или «Повторите что-то, что показалось вам интересным замечанием, даже если вы не согласны с этим». Пусть дети поработают в парах или все вместе в кругу.

# *Закончить предложение:* попросите всех закончить фразу, например, «В конце этого собрания я надеюсь...».

# *Молчание:* «В течение минуты подумайте о чем-то с нашего собрания, например, об идее или о чем-то, что вы будете делать иначе после обсуждения. Можете это записать».

# *Оглянувшись назад:* поделитесь комментариями, спросив: «Что вам понравилось в сегодняшнем собрании?», «Что помогло сделать обсуждение хорошим?», «Что изменить в следующий раз?».

## Процесс оценки

После каждого собрания учитель должен оценить встречу, чтобы продолжить развитие навыков (своих и учеников). Вот о чем можно поразмыслить:

- # Становлюсь ли я увереннее и опытнее в задавании вопросов и ведении дискуссии?
- # Выражают ли дети собственные мнения?
- # Готовы ли они возражать мнению других?
- # Есть ли признаки креативного мышления?
- # Использую я собрания для одной цели или для разных целей (обсуждение проблем и обсуждение проведения уроков)?

Попозже можно будет задуматься и о дополнительных вещах:

- # Была ли достигнута цель каждого собрания?

# Оценка уровня участия: (а) у каждого ли была возможность высказать свое мнение, (б) не доминировал ли кто-то на собрании, и если да, то какие меры принять, (в) есть ли кто-то, постоянно избегающий участия?

# Своевременно ли происходил переход от одной темы к другой?

## Темы и источники

Ниже я привел 30 тем классных собраний по развитию навыков коммуникации и социализации. Другие темы могут подсказать школьники, коллеги или СМИ, а также жизнь вашего города.

1. Почему люди ходят в школу?
2. Зачем в школах дневники?
3. Что ты сделаешь, обнаружив, что потерял свой пакет с завтраком?
4. Как можно понять, здоров ли человек?
5. Что такое давление сверстников?
6. Что получится, если у людей будут права, но не будет обязанностей?
7. Что вы сделаете, если найдете банкноту в 5 долларов на игровой площадке? Почему?
8. Вы бы предпочли снова стать маленьким или быть как сейчас? Почему?
9. Почему мы обзываем друг друга всякими неприятными словами?
10. Что бы вы изменили в атмосфере нашего класса?
11. Почему детям вашего возраста дают поручения (связанные с уборкой и т. п.) дома или в школе?
12. Почему сделать что-то проще, если для этого есть причина?
13. Что такое предубеждение?
14. Что такое дискриминация?
15. Как ты справляешься с гневом?
16. Как ты справляешься с разочарованием?
17. Что такое мышление жертвы?
18. Что такое «мне скучно»?
19. Что такое честность?
20. Что такое «весело»? Чем это отличается от счастья?
21. Что такое быть благодарным?
22. Как справиться с завистью и ревностью?
23. Если бы вы могли смотреть только одну телепередачу, какую бы вы выбрали? Почему?
24. Что такое «учиться»?
25. Что создает проблемы у людей вашего возраста?
26. Стоит ли кратковременно испытать неприятное чувство ради долговременной пользы? Почему? Приведите примеры.
27. В чем разница между высказываниями: «на меня повлияли» и «меня вынудили»?
28. Как вы контролируете свою реакцию на импульсы?
29. В чем разница между чем-то подходящим и приемлемым?
30. Назовите вещи, которые вы узнали в школе и которые пригодятся вам в дальнейшей жизни.

## КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ

# Классные собрания помогают развить навыки общения и социализации.

# Способы проведения классных собраний так же важны, как и тематика.

# У собраний есть специальные цели: обсудить проведение уроков, текущие школьные дела, проговорить ценности, которые развивают вежливость и положительные черты характера, решить возникшие проблемы.

# Большинство встреч состоит из трех частей: определение темы, персонализация, задачи.

# Классные собрания помогают улучшить образовательный процесс, даже если отнимают несколько минут от учебных часов.

# В младших классах такие собрания должны проходить ежедневно. Отказавшись от регулярных собраний, учителя средних и старших классов многое теряют.

## Качество обучения: сотрудничество, а не конкуренция

*Соревновательность в учебе улучшает оценки, а сотрудничество – знания.*

Идея конкуренции глубоко укоренилась в нашей культуре. Спортсмены, музыканты и другие нацеленные на результат люди часами тренируются, подпитываемые духом соревновательности. Честное соревнование очень важно и может принести много радости. Однако в стенах класса соревнование радует только победителей и обескураживает всех остальных – поскольку выигрывают обычно одни и те же дети. Если ученик редко выходит в победители, соревнование убивает в нем стремление к учебе.

### Соревнование

– Ну-ка, кто нарисует лучшую картинку? – говорит воспитатель детского сада, подстегивая соревновательный дух, дабы подтолкнуть малышей стараться изо всех сил.

Однако в формулировке задания прозвучало, что победитель будет только один. В самой природе соревнований заложено деление на победителей и проигравших. В спортивных и музыкальных соревнованиях неудача может закалить характер. Но когда ребенок только приобретает навык, развивать характер и положительную самооценку помогает лишь *успех*.

Распространенный пример соревнований – рейтинги учащихся по оценкам, заслугам и другим критериям. *Но рейтинги служат стимулом только тем, кто находится вверху списка.* И даже если такой стимул подстегнет некоторых учеников, не обязательно он будет способствовать качеству их обучения. Они будут стремиться к тому, чтобы поднять свой рейтинг, а это не всегда совпадает с качеством знаний. Конкуренция приводит к тому, что дети работают друг против друга, а не сообща или поддерживая друг друга. «Сначала себе» – общий девиз. Кроме того, некоторым ученикам, занимающим в рейтинге высокие места, особенно тем, кто страдает перфекционизмом, парадоксальным образом кажется, что они не заслуживают высокого места. С другой стороны, те, кто регулярно получает низкие места в рейтинге, часто считают, что к ним несправедливы. Иначе говоря, рейтинги разрушают командный дух и единство коллектива.

Рейтинги стимулируют только тех, кто находится вверху списка.

Кстати, и оценки в качестве стимулов работают аналогично рейтингам. В высоких отметках заинтересованы многие дети. Однако есть и тысячи таких, кому на свою успеваемость плевать. Оценки – чисто внешний стимул, они зачастую лишают детей радости от сознания хорошо проделанной работы. Кроме того, в некоторых районах Америки дети, а то и взрослые, негативно относятся к хорошей успеваемости. Достаточно посмотреть на наклейку для бампера «Мой ребенок побил твоего отличника».

Джозеф Дьюран настаивал, что 85 % всех проблем создается системой. Только в 15 % случаев неприятности происходят по вине людей. У. Эдвард Деминг скорректировал эту пропорцию до еще более радикальных 95:5. В случае списывания и мошенничества это совершенно верно и является результатом конкуренции. Поскольку оценки считаются важнее знаний, школьники пойдут на все ради хороших отметок. Решение проблемы не в том, чтобы сильнее наказывать тех, кто пользуется шпаргалками, или как-то пропагандировать честность, нужно изменить систему – хотя бы в рамках класса поставить другие приоритеты.

Оценки изменяют мотивацию. Отсюда возникают такие детские вопросы:

–А это будет в экзамене? А это задание на оценку?

Их мысли сосредоточены не на качестве обучения, а на внешних наградах-оценках. Такого не происходит на творческих предметах или на предметах по выбору (кружках). Там детей радует процесс работы. Можете вы вообразить хирурга или пилота, которые почувствуют удовлетворение, если не приложат максимум усилий? То же относится и к школьникам. Пекарь хочет, чтобы весь торт был вкусным, а не отдельный кусочек, а автомеханик – чтобы машина заводилась 100 раз из 100, а не 75. Схожее стремление к качественной работе нужно воспитывать и при изучении школьных предметов.

Оценки не исчезнут из системы образования, но нельзя позволить им управлять процессом обучения, поскольку они не способствуют качеству работы детей. Пусть оценки будут целью, совместно установленной классом и учителем. Например, можно оценивать, насколько каждый ребенок *стремится* учиться, а шкалу можно ограничить четверками и пятерками.

## Радость от учебы

Люди становятся учителями потому, что сами испытали радость от получения знаний и хотят поделиться ею с другими. Такая цель естественным образом предполагает качество обучения. Опыт качественного обучения «цепляет» ученика. Мастерство требует усилий, но, если учеба приносит радость, усилия не кажутся чрезмерными – вспомните увлеченных детей, часами отрабатывающих на баскетбольном поле определенный бросок. Если человек *хочет* что-то сделать, то работа складывается сама по себе. Качественная работа требует усилий, но даже они могут приносить радость.

У погруженных в работу людей есть несколько особенностей. Они сами решают, когда и как приступить к работе. Работа имеет для них смысл. Для ее осуществления нужны творческие способности и навыки, и задача должна быть не слишком простой, скорее сложной. Совершаемая с увлечением работа увенчивается успехом. Присутствует личный контроль. Человек сам себя оценивает. Занятие не создает стресса – наоборот, может восприниматься как отдых.

## Начало процесса

Качество обучения зависит от качества учебного процесса. Необходимо установить ощущение *цели*. Этому помогает обсуждение таких вопросов, как:

# Почему мы здесь?

# Что мы стараемся сделать?

# Что такое делать что-то хорошо?

# Как мы можем понять, что делаем что-то хорошо, если делаем это все вместе?

Когда дети переходят из младших классов, в которых важнее всего общее развитие ребенка, в старшие классы, в которых отношение к учебе серьезнее, им нужно научиться оценивать свои достижения. Поэтому некоторое время нужно посвятить обсуждению следующих тем:

# Что такое «делать работу качественно»?

# Как ученику понять, что он достиг высокого качества выполнения задания?

# Как учителю понять, что человек выполнил работу качественно?

# Что может сделать учитель, чтобы помочь ученику дорасти до высокого уровня?

# Как третьей стороне убедиться, что был достигнут высокий уровень?

В результате этих обсуждений энтузиазм школьников вырастет, и они смогут научиться большому. Уже через несколько недель время, «потерянное» на обсуждения, будет с лихвой компенсировано качеством обучения.

Как только дети поверят, что задачи стоят потраченного времени и усилий, можно сместить фокус обсуждений на то, как проходит обучение. Эти дискуссии будут посвящены следующим темам:

*Контрольные:* Как часто? В какой форме? Зачем?

*Домашние задания:* Зачем? Как часто? Когда?

*Оценка:* Как нам себя оценить? На что ориентироваться (критерии)?

*Управление классом:* Как нам работать максимально эффективно?

*Ведение документации:* Как нам убедить других, что мы молодцы?

Почувствовав радость учебы и стремление к качеству знаний, дети не станут довольствоваться малым. Некоторые школьники реагируют быстрее, но в обсуждение качества обучения должны активно включиться все дети.

## Учить и учиться

Хозяин собаки рассказывает приятелю:

–В прошлый четверг я учил собаку свистеть. Это было очень тяжело, но я приложил массу усилий, старался как мог. Конечно, свистеть собака не научилась, но я ее учил.

Чувствуете разницу между *учить* и *учиться*?

Обучение зависит от готовности, с которой школьники выполняют задания. Чтобы заставить их делать домашние задания, учителя используют «кнут и пряник». Ученики в свою очередь стараются обхитрить учителя. Изменить ситуацию можно, только изменив внутреннюю мотивацию учеников. Один из эффективных способов добиться этого – сотрудничество.

## Сотрудничество и качество

У. Эдвард Деминг показал, насколько сотрудничество лучше конкуренции, когда речь идет о качестве работы. Он помог Японии из поставщика дешевых подделок превратиться в мирового лидера по производству качественных товаров. Заявление Деминга, что высокое качество *снижает* стоимость производства, противоречило здравому смыслу. В то время все были убеждены, что производить качественные товары дороже. Деминг показал обратное.

Секрет заключался вот в чем: Деминг стремился к тому, чтобы рабочие сами на каждом этапе оценивали качество своей продукции, а не отдавали уже готовый товар на экспертизу в конце производственной цепочки.

Деминг понимал, что невозможно заставить людей проявить внутреннюю мотивацию, стремление к производительности и качеству труда. Он предпочел положиться на самооценку, осознание авторства своего труда, которое подталкивало рабочих критически посмотреть на свою работу. Деминг сократил количество премий, наград и поощрений за то, что люди и так должны делать. А важнее всего, он доказал, что *работать сообща эффективнее, чем соревноваться*.

Чтобы учеба продвигалась качественно, нужно, чтобы школьники взаимодействовали и максимально участвовали в процессе.

Чтобы учеба продвигалась качественно, нужно, чтобы школьники взаимодействовали и максимально участвовали в процессе. К примеру, сегодня, как правило, учителя *задают* ученикам вопрос. Ученики соревнуются за внимание учителя, поднимая руки. Единствен-

ным «победителем» будет тот, кого вызовут отвечать. Вместо того чтобы задать вопрос и потом спросить одного человека, *поставьте* вопрос. Поставленный вопрос приглашает к диалогу, обсуждению и размышлениям. Пусть ученики объединятся в группы или пары и подумают над ответом. *Все* дети участвуют, сотрудничают в подготовке ответа. Такой подход к обучению эффективно используется в японских школах. Он способствует развитию любознательности, интереса и мотивации. Затем учитель помогает доработать решения. Когда задачи решаются в основном совместно, учеба становится неконкурентной – и качество знаний растет.

Вот еще пример того, как сотрудничество помогает повышению качества. Старшеклассница, привыкшая к высоким баллам, была огорчена результатами двух последних контрольных. Она хорошо поняла основные идеи, но запуталась в деталях. Отец девочки посоветовал ей при чтении учебника составлять диаграммы связей (*mandmap*). Он объяснил, что при попытке запомнить просто слова, мозг использует только *семантические* проводящие пути. Семантические пути сохраняются, если часто повторять информацию. Но если использовать изображения, мозг задействует для запоминания *эпизодические* пути, которым требуется меньше повторов. Эпизодические проводящие пути – контекстуальные или пространственные и опираются на местоположение. Чтобы показать, что он имел в виду, отец спросил дочь, что она ела днем в прошлую субботу, и попросил размышлять вслух.

– Где я была в прошлую субботу днем... – начала девочка.

– Именно это я и имел в виду! – воскликнул отец. – Ты задумалась, где ты была в это время, потому что мы запоминаем через контекст и картинки.

Вот почему эпизодическая память эффективнее семантической. Нам легче запомнить иллюстрации, чем слова из учебников и лекций.

По совету отца девочка предложила двум подругам составлять диаграммы связей для следующего задания и потом обсудить свои варианты. Во время обсуждения каждая увидела несколько деталей, которые включили другие, а она упустила. Баллы за контрольную у всех трех резко выросли. Получить хорошие оценки им помогли диаграммы связей, но именно сотрудничество сделало учебу эффективной и приятной.

## Дальнейшие улучшения

Обычно для проверки ученики сдают работы учителю. До того, как Деминг показал, насколько самостоятельная оценка продукции работником эффективнее внешней экспертизы, американские производители приглашали для проверки качества продукции специальных инспекторов. Качество при этом не улучшалось, а стоимость товаров возрастала, потому что брак приходилось выбрасывать.

«Доктор Деминг рассказал мне, как в 1920-е наблюдал за работой «Вестерн Электрик». 30 000 человек делали телефоны, а 10 000 инспекторов проверяли их работу. Задачей рабочих было провести свою продукцию через инспекторов, а задачей инспекторов – поймать рабочих. Это не помогало снизить затраты и улучшить качество телефонов. И не способствовало работе вообще».

Фабричная модель с учителем в роли инспектора устарела. Улучшение качества учебы приведет к непрерывным улучшениям и непрерывной обратной связи. Мотивацию учащегося повышает его собственная реакция (обратная связь) на обучение. Если мы довольны своими усилиями, особенно когда видим улучшения, то вкладываем еще больше сил. Улучшение возникает благодаря оцениванию себя. Чем лучше качество нашей работы, тем более мы довольны и тем сильнее погружаемся в работу.

## Совместная оценка

Стивен Кови называет сотрудничество синергией.

«Проще говоря, это значит, что целое больше, чем сумма частей. То есть отношения между частями сами по себе являются составляющими. И не просто составляющими, а катализаторами, самыми важными, спланивающими и вдохновляющими составляющими».

Головной мозг человека от природы настроен на социализацию и сотрудничество. Хотя каждый сам обрабатывает полученные знания, возможность обсудить их и обменяться идеями в располагающей к этому обстановке улучшает качество обучения. Возможность поделиться мыслями, выразить свое мнение, найти компромисс и прийти к выводам помогает образовательному процессу.

Применяя стратегии сотрудничества и получая обратную связь, учитель улучшает качество обучения и сокращает объем своей работы. Например, если школьники получили задания для сочинения и до начала работы обсудят в парах свое понимание задания, результаты будут лучше. Затем учитель вводит процедуру «три раза до меня»: до того, как работу проверит учитель, ее должен трижды просмотреть любой другой ученик. (Вариант: по одному разу проверят три разных человека. Это не обязательно должны быть одноклассники, можно привлекать родителей.) Поделившись идеями для сочинения, каждый ученик затем пишет первый черновик и меняется им с товарищем. Дети дают друг другу обратную связь. Затем пишется второй черновик и снова отдается на обратную связь. То же самое происходит с третьим черновиком, после чего четвертый вариант сдается учителю.

Общий принцип качественной работы: первый вариант никогда не считается окончательным. Рассказывают, как молодой Генри Киссинджер сдавал какой-то отчет.

–Вы приложили к написанию максимум усилий? – спросил его начальник.

Киссинджер забрал отчет и проработал над ним еще два дня.

–Это лучшее, на что вы способны? – услышал он на этот раз.

Киссинджер снова забрал свой отчет еще на один день. Сдавая работу в очередной раз, он с некоторой злостью заявил:

–Это лучшее, что я мог сделать.

–Ладно, тогда я его прочитаю, – отозвался начальник.

### КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ

# Конкуренция стимулирует улучшение результатов, но часто оказывает негативное влияние на обучение, если что-то изучается впервые. Если ученик редко оказывается среди лучших, конкуренция убьет его интерес к учебе.

# Детям интереснее учиться, когда они работают качественно.

# Сотрудничество повышает качество работы благодаря непрерывной самооценке и обратной связи.

# Обсуждение того, что такое качество, улучшает работу учеников.

# Необходимо структурировать вовлеченность школьников в работу так, чтобы добиваться их максимального участия, например, не задавать вопросы, а выносить их на обсуждение.

# Когда работа в классе построена преимущественно на сотрудничестве, обучение перестает быть соревновательным – и качество возрастает.

# Учебные стратегии, основанные на сотрудничестве, сокращают учителю объем работы.



## Меньше перфекционизма

*Невозможно одновременно учиться чему-то и делать это безупречно.*

Если маленькие дети выполняют школьные задания *академического типа* и их поправляют до того, как они почувствуют, что способны все сделать сами, они испытывают разочарование.

Один приятель рассказал мне такой случай. На день рождения он подарил своей дочке куклу. А потом попросил дать поиграть с ней пришедшим в гости подружкам. Та ни в какую. Он стал уговаривать и наконец заставил поделиться. Именинница разрыдалась. И это понятно: ребенку трудно поделиться или даже показать другим то, чем он еще не «владеет». То же самое происходит и в учебе. Детям нужно почувствовать некоторую степень успешности или «авторства» и ощущение, что они справятся – прежде чем поправки со стороны взрослых принесут пользу. Иначе предложенные с добрыми намерениями поправки воспринимаются критикой, а желание выполнять задачу пропадает.

Только ученик с очень сильной мотивацией будет продолжать делать что-то, за что его критиковали. Когда же появляется чувство «авторства», когда ребенок чувствует себя компетентным, он готов открыться другим.

Попытки исправить что-то до того, как ребенок почувствовал уверенность, могут привести к плачевным результатам.

«В первом классе я нарисовал солнце и показал рисунок учителю. Он сказал, что не бывает зеленого солнца. Солнце желтое. Это всем известно. Он сказал, что рисунок был нереалистичным и мне нужно начать заново. Я был раздавлен.

На следующий год другой учитель попросил нас нарисовать что угодно. Я смотрел на свой пустой лист бумаги, когда учитель подошел, хлопнул меня по плечу и тихонько сказал: «Какое большое, пушистое, белое и симпатичное облако» (*Автор неизвестен*).

Понимание того, как вредна критика и как помогает вера в силы ребенка – признак исключительного учителя или родителя. Когда наша дочь училась говорить, она нестандартно произносила звук «с». Мы обратили ее внимание на это – всего один раз. В следующие несколько недель, когда дочь говорила слово со звуком «с», она запинаясь и старалась произнести звук идеально. Мы были свидетелями начальной стадии заикания. Мы с женой больше никогда не критиковали ее произношение и почувствовали огромное облегчение, когда она начала говорить как раньше. Хотите проверить на себе убийственную мощь критики? Сконцентрируйтесь на ходьбе, спускаясь по лестнице!

Понимание того, как вредна критика и как помогает вера в силы ребенка, – признак исключительного учителя или родителя.

Когда ребенок учится ходить, мы его поощряем, потому что знаем, что умение приходит постепенно. Никто не ожидает, чтобы ребенок встал и пошел за один день. Аналогично мы поощряем ребенка говорить, даже если звуки лишь приблизительно похожи на правду. «Правильно» получается из длинной серии «похоже». Если вы хотите, чтобы малыш сказал: «Я хочу стакан воды», – и ждете, пока он произнесет это без ошибок, то рискуете дождаться его смерти от обезвоживания.

Маленькие дети очень милые, и их легко ободрять и верить в их силы. Но когда они становятся подростками, мы по-другому начинаем относиться к их учебе. Правы ли мы? В

любом возрасте ориентировать надо на участие, а не на безупречность. *Участие – ключ к успеху, а перфекционизм быстро становится бременем.*

Взрослые должны сдерживать свое желание поправить, пока не выяснят, на каком этапе изучения находится ребенок. Если ребенок изо всех сил старается выразить свою идею или найти решение проблемы и его все время прерывают поправками, он может просто прекратить стараться на этом или всех подобных занятиях.

Оценить отношения в классе легко, понаблюдав, как учитель и ученики реагируют на ошибки. Если ошибки приветствуются, то эффективность обучения растет. Дело в том, что ошибки – бесценные сигналы о состоянии мышления ученика, и приветствовать их – значит создавать в классе безопасную учебную обстановку. Простой способ улучшить обучение: все время напоминать детям, что ошибки – это возможности для развития.

Из-за сосредоточенности на совершенстве многие дети начинают жить с идеей, что для того, чтобы их любили, они должны быть безупречны. Представление о том, что после ошибки все отвернется и что для того, чтобы быть принятым другими людьми, нужно всегда быть безупречным, слишком часто встречается у молодых.

Стремясь к совершенству, дети неохотно признают ошибки и не любят извиняться, если не правы, вместо того чтобы работать над улучшениями.

Перфекционизм может проявляться в том, что дети перестают учиться, просто бросают занятия. Из-за боязни несовершенства у них случаются панические атаки. Им кажется, что они не сумеют выполнить задание или включиться в команду, поскольку покажут себя недостаточно хорошо. Следующая стадия – полная беспомощность.

Мы должны учить *относиться к ошибкам как к обратной связи*. Ошибка – это нормальный результат попытки и может многому научить. Но это произойдет, только если человек выбирает обучение на ошибках и не хочет быть ими раздавленным. Слова учителя должны подкреплять мысль, что к любому опыту, в том числе к учебному, нужно относиться как к *процессу* или *информации*, а не как к средству самонаказания. Этот положительный настрой рождает готовность пробовать, рисковать, экспериментировать. Что крайне важно, поскольку знания приходят только с практикой. Нашим принципом должно быть «Применяй сейчас, совершенствуй позже».

### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# Поправляя детей, когда они только обучаются навыку, вы подавляете их желание учиться.

# Желание поправить взрослые должны соотносить с тем, на какой стадии отработки навыка находится ребенок.

# Участвовать и работать над собой – путь к успеху, перфекционизм – бремя.

# Точность и ловкость приходят позже, если внимание сосредоточено на непрерывном улучшении.

# Неудача – это новая информация, а не полный крах.

# «Применяй сейчас, совершенствуй позже» должно стать нашим принципом при изучении чего-то нового.

## Задачи

*Правильное поведение не обсуждается.*

Мы обсудим три темы, связанные с реакцией на неудачу. Начнем с техники, которая поможет лучше принимать решения, реагируя на трудные ситуации, стимулы или импульсы. Вторая тема – способ решения конфликтов. Третья – работа с трудными детьми.

## Управление гневом и импульсами

*Если злишься, то, прежде чем сказать что-то, досчитай до 10,  
а если сильно злишься, то до 100.*

*Томас Джефферсон*

Эмоции и импульсы возникают внутри, хотя кто-то/что-то может этому способствовать извне. Иногда эмоции и импульсы сами себя подкрепляют и оттого проявляются чаще и интенсивнее. Сознательная стратегия контроля помогает уменьшить как частоту, так и интенсивность их переживания.

Во-первых, нужно понять, что, каким бы ни был импульс, у человека остается свобода выбора реакции. Как говорилось в главе 1, мы можем выбрать, как реагировать в дорожной пробке: разозлиться или послушать радио, подумать о чем-то приятном. Если кто-то, «подрезав» нас, вызвал наш гнев, мы можем позволить эмоциям направлять поведение либо перенаправить свою реакцию.

Даже дети способны изменить свою реакцию, испытывая сильные эмоции. Вот одна из моих любимых историй. Воспитательница попросила меня помочь справиться с ребенком, который упал на пол и устроил истерику, требуя чего-то. Я взял стетоскоп, встал на колени на пол возле ребенка и послушал его – крик немедленно прекратился. Я объявил, что ребенок здоров. *Перенаправление внимания ребенка срабатывает всегда.*

Тот же феномен отвлечения внимания срабатывает и на подростках. Подросток ссорится с родителем. Вдруг звонит телефон. Это друг ребенка – и тон голоса подростка сразу меняется, делается дружелюбным, даже милым. Звонок закончен, разговор продолжается, и снова бурлят эмоции. Это доказывает, что, *перенаправляя внимание, даже подростки могут контролировать свой характер.*

Вот стратегия, которая позволит человеку любого возраста не дать себе погрузиться в пучину эмоций. Во время обучения лучше стоять.

Сделайте глубокий и медленный вдох с открытым ртом, будто страдаете от удушья.

Повторите вдох и замечайте, как открывается рот, а язык прижимается к нижней челюсти.

Сделайте третий глубокий, медленный вдох, хватая воздух. Пока вы вдыхаете с открытым ртом, отметьте, как расправляется ваша спина.

Это так называемое структурное дыхание, которое эффективнее наполняет легкие и насыщает организм кислородом, чем так называемое диафрагмальное дыхание (дыхание животом), которое не задействует грудную клетку и позволяет раскрыться только части легких.

Простой вдох открытым ртом, как при удушье, расслабляет челюсть и снимает эмоциональное напряжение соседних нервов, которое в противном случае спровоцировало бы напряжение по всему телу.

В тот краткий отрезок времени, который требуется для вдоха, мозг успевает перенаправить мысли на поиск вариантов выбора.

Работая с детьми, можно использовать подсказку-светофор для закрепления трех шагов.



Мы должны учить детей тому, что все люди способны распознать импульс или эмоцию, например гнев; что у нас есть выбор, как отреагировать на эмоцию, и что мы способны выбрать конструктивную реакцию. Чем чаще практиковать эту технику, тем реже и слабее будет гнев.

Нужно учить детей отличать гнев на человека от гнева на ситуацию. Когда человек расстроен, он часто направляет свой гнев на не ту цель.

В главе 1 приводились волшебные вопросы, и один из них: «Ты злишься на меня или на ситуацию?» Этот рефлексивный вопрос помогает перенаправить течение мыслей и, соответственно, поведение.

#### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# На эмоции (например, гнев) можно реагировать сознательно выбранным способом.

# Медленный, глубокий вдох с открытым ртом помогает снять напряжение в теле и перенаправить мысли и поступки.

## Разрешение конфликтов: примиряющие круги

*Самый эффективный способ изменить других – это поменяться самому.*

Примиряющие круги – самая эффективная стратегия для решения конфликтов между людьми.

Чтобы понять ее суть, ответьте на простой вопрос. Подумайте о каком-нибудь человеке, с которым вы тесно общались: ребенку, супруге, родителе, коллеге, друге. Теперь спросите себя, изменили ли вы этого человека? А если перемены в нем случились, их произвели вы или человек изменил себя сам?

Пользоваться техникой примиряющих кругов можно, только поняв, что изменить другого человека невозможно, люди меняются сами.

Конечно, можно *контролировать* другого человека, проявляя власть, например командовать, одергивая ребенка или отправляя его на «тайм-аут». Но временное послушание не изменяет того, как человек *хочет* себя вести. Люди не меняются кем-то со стороны.

Помните об этом, пользуясь техникой примиряющих кругов. Рисуется две пересекающиеся окружности. Первая представляет человека А, вторая – человека Б. Общая область кругов представляет собой их общую цель, такую, как решить проблему или лучше уживаться друг с другом.

Когда возникает противоречие, обычно *другому* человеку говорят, как ему поменяться и что делать/не делать. Поскольку невозможно изменить другого, человек А описывает, что он/она сделает сам для достижения общей цели. Это естественным образом привлечет второго участника ситуации сделать то же самое. Обсуждая *свое* поведение, а не поведение *другого*, участники принимают ответственность за свои действия. Дополнительной помощи или привлечения третьей стороны не требуется.

С маленькими детьми объяснить стратегию можно на игровой площадке, рисуя большие окружности мелом или используя хулахупы. Затем учитель просит двух детей описать проблемы, с которыми они столкнулись. Выбрав ситуацию, участники переходят к ролевой игре, когда один ученик встает в один круг, а второй – в другой. Решение конфликта разыгрывается в лицах.

Пока люди психологически остаются в круге и понимают, что *они могут изменить только свое поведение*, можно обсуждать практически любую проблему. Каждый посылает сообщение: «Я хочу исправить ситуацию. Вот что я готов сделать».

Если участники злятся, сперва нужно остыть. Маленьких детей нужно усадить и дать указание, что никто не может встать без разрешения другого. Когда они понимают, в какой ситуации оказались, то конфликт обычно исчерпывается и положение становится забавным. С детьми постарше и взрослыми работает небольшой тайм-аут. Оставьте ситуацию в покое. Стороны должны остыть. Потому что пока люди злятся, они редко способны найти решение конфликта. Когда эмоции схлынут, переходите к кругам.

Не упоминайте прошлое. Когда мы фокусируемся на прошлом, возвращаются все обиды, потому что прошлое неизменно. Дискуссия должна ориентироваться на будущее, поскольку только в будущем мы можем строить планы. Понимание, что люди меняются лишь сами и что любые обсуждения должны ориентироваться на будущее, помогает легко и эффективно решать конфликты между людьми любого возраста.

### КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ

# Мы не можем менять других людей. Мы можем только воздействовать на них, меняя собственное поведение.

# Не нужно говорить, как поменялся другому человеку. Следует говорить, что мы сами хотим сделать, чтобы разрешить конфликт.

# Обсуждение фокусируется на будущем, а не на прошлом и не на причине конфликта.

# Два человека могут разобраться между собой сами, привлечение третьей стороны не обязательно.

## Работа с трудными учениками

*Дети предпочитают считаться трудными, а не тупыми. Вот почему они плохо себя ведут, когда не хотят неудач.*

Система повышения ответственности является основанием для работы с безответственным поведением. Однако некоторые дети требуют особого внимания. Перечитайте описания ненасильственных техник в главе 3, раздел «Проверка на понимание». Вот дополнительные практические идеи.

### Используйте позитивность

Когда ребенок не делает задание или ведет себя совершенно недопустимо, скажите ему о том, что вы *хотите*, а не о том, чего вы не хотите.

Просто скажите, что вы от него ожидаете. Это поможет ученику понять ваши пожелания и прекратить непродуктивный тип поведения.

### Дайте возможность выбирать

Предлагая более одной задачи, вы передаете детям ощущение своих полномочий. На уроках математики можно предложить выбрать между заданиями на определенной странице, между решением нечетных или четных примеров.

При написании сочинения можно предложить несколько тем. Всегда можно спросить учеников, каким образом они предпочитают изучать материал.

### Задавайте вопросы на размышление

Помогите отрабатывать навыки, задавая рефлексивные вопросы типа «Тебе нужно выполнить задание, что бы могло тебе помочь?» Используйте вопросительный тон и улыбайтесь.

Перед выполнением какого-то задания спросите: «Как вы думаете, в чем польза предстоящей работы?» Дискуссия займет несколько минут, но она стоит этого времени, поскольку усиливает энтузиазм и самоконтроль.

### Учите

Думайте о людях как о тех, кому не хватает каких-то важных навыков, а не как о намеренных нарушителях порядка. Среди учеников мало злостных хулиганов. Мы же учим детей играть в бейсбол, на музыкальных инструментах и водить машину. Мы не считаем их неисправимыми и не применяем *наложенные* наказания. Мы их учим.

### Давайте указания для начала работы

Ученикам с низкой устойчивостью внимания бывает трудно начать работать. Давайте им четкие, ясные указания, например: «Ноги на полу, спина прямая, карандаш и бумага в правильном положении». Пусть ученики вслух проговаривают указания для себя: «Сначала я сделаю...» Помогите ребенку начать проговаривать команды самому себе.



## Используйте творческие подходы

Учите детей идентифицировать отвлекающие события. Одна учительница пользовалась этим, когда за окном их класса шли строительные работы.

Услышав шум, ее ученики должны были сказать: «Отвлекалка», – и это помогало им сосредоточиться на задании. По ее словам, эта стратегия спасла всю классную работу в той четверти.

Пусть дети считают, сколько раз они возвращаются к задаче. Такое отслеживание повышает вероятность того, что они задумаются о своей работе.

## Признайте хорошее поведение

Если ребенок сделал что-то хорошо, признайте это *наедине с ним*. Ради этого признания можно даже отвлечь ученика от работы над заданием. Если он не хочет отвлекаться, то даст вам знать об этом.

## Ободряйте

Ободряйте учеников. Это усиливает их стремление работать. Роберт Данциг из уборщика стал президентом компании «Харст Ньюспэйп Корпорэйшн» (Danzig), потому что его начальница Маргарет Махой когда-то сказала: «Вы многообещающий сотрудник». Кроме того, ободрение после неудачи гораздо ценнее бурных похвал после успеха. Если ученику что-то не удалось, спросите его: «Чему мы можем научиться на этом опыте?»

## Пересадите ученика

Пересадите ученика с плохим самоконтролем на первый ряд или к столу учителя, чтобы он сидел спиной к другим.

Посадите его подальше от отвлекающих вещей, например от дверей, оживленных мест, точилок для карандашей.

## Назначьте ему партнера по учебе

Чтобы помочь трудному ребенку отвечать на вопросы, понимать задания и переходить от дела к делу, выберите ответственного ученика в «друзья-помощники». Периодически меняйте помощников, чтобы они не «перегорели» и чтобы другие ученики получили опыт «репетиторства».

## Придумайте систему сигналов

Придумайте секретные вербальные и невербальные сигналы для того, чтобы перенаправить внимание или энергию ученика. Хорошо работает горловой звук «угхум».

## Прогресс – сила

Прогресс оценивается по изменениям в себе, а не в сравнении с другими. Периодически отмечайте какие-то улучшения у ребенка и выражайте признание этого. Успех множит себя сам.

### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# Будьте позитивны и информируйте учеников о том, чего вы *хотите*, вместо того чтобы приказывать им прекратить что-то.

# Задавайте рефлексивные вопросы типа «В чем преимущество?» перед началом работы над заданием. Это усиливает энтузиазм и самоконтроль.

# Относитесь к трудным детям, как к тем, кому не хватает определенных навыков, а не как к намеренным нарушителям. Это поможет вам обучать их.

# Давайте четкие и ясные указания для начала работы.

# Учите детей распознавать отвлекающие явления и называть их «отвлекалками».

# Признавайте прогресс.

# Придумайте вербальные или невербальные сигналы, чтобы перенаправлять внимание ученика.

## Резюме и выводы

*Назначение власти – сделать других сильнее. Об этом говорится  
и в нашей Конституции.  
Уильям Глассер*

### Резюме

**Взаимоотношения.** Три типа взаимоотношений создают учебный климат: взаимоотношения учителя и учеников, взаимоотношения учеников, взаимоотношения учителя и отдельного ученика.

Взаимоотношения учителя и учеников улучшаются, когда сокращается количество правил. Правила нужны в спорте, но непродуктивны в отношениях, поскольку учитель попадает в позицию полицейского, а не наставника. Это часто приводит к враждебности между учителем и учениками. Кроме того, правила направлены на послушание, а не на ответственность. Гораздо эффективнее обучать процедурам.

Взаимоотношения учащихся улучшаются, когда уменьшается обезличенность. Дети не должны чувствовать свое одиночество в толпе. Помогите им взаимодействовать и обмениваться информацией о себе для того, чтобы построить учебное сообщество.

Индивидуальные занятия – самый простой, быстрый и эффективный способ для установления взаимоотношений отдельных учеников. Он дает великолепную возможность больше узнать о каждом ребенке и поощрить его к учебе. Одобрение часто становится искрой, которая зажигает мотивацию. Каждый день можно выделять по несколько минут на такие индивидуальные занятия.

**Стратегии.** Первая стратегия – классные собрания, их цели, роль и назначение. Вторая стратегия – сотрудничество ради качества обучения. Третья – борьба с перфекционизмом.

Классные собрания превращают класс в учебное сообщество. У собраний есть определенные цели: улучшение проведения уроков и обсуждение состоявшихся занятий, дискуссии на актуальные темы, проговаривание и применение навыков, которые школа воспитывает для поощрения вежливости, развитие хороших черт характера и решение проблем. Классные собрания улучшают учебный процесс, даже если отнимают время от собственно учебы. В младших классах собрания нужно проводить ежедневно. Учителя средних и старших классов могут включить собрания в план своих уроков.

Сотрудничество помогает повысить качество работы благодаря непрерывной самооценке и обратной связи. Стремление к качеству подогревает интерес детей к учебе. Секрет заключается в структурировании взаимодействий учеников для их максимального участия. Например, учитель предлагает вопрос для обсуждения, вместо того чтобы задавать его. Когда работа в классе структурируется в целях сотрудничества, обучение становится несовершенным. Стратегии сотрудничества также сокращают объем работы учителя.

Перфекционизм мешает учебе. Если вы поправляете детей до того, как они овладеют новым навыком и почувствуют первые успехи, у них пропадет интерес к учебе. Взрослые склонны поправлять, и эту тенденцию следует умерить пониманием, на какой фазе изучения навыка находится ребенок. Точность и аккуратность приходят позже, навык непрерывно улучшается. «Используй сейчас, совершенствуй потом!» – вот что должно быть принципом при изучении чего-то нового.

*Задачи.* Три техники, которые учитель использует для работы с учениками, не способными контролировать свои импульсы, или для разрешения конфликтов между детьми, или для обучения трудных учеников.

Контролировать эмоции и импульсы позволяет стратегия осознания. Медленный, глубокий вдох с открытым ртом устраняет напряжение в теле и помогает перенаправить мысли и поступки.

Конфликты между двумя людьми помогает разрешать техника примиряющих кругов. Поскольку люди меняются только сами, то говорить надо не о том, как измениться другому, а о том, что сам человек готов изменить в себе и сделает для решения конфликта. Обсуждение сосредоточено на будущем, а не на прошлом и не на причине конфликта. Используя эту технику, люди могут решать свои проблемы без участия третьей стороны.

При обучении трудных учеников будьте позитивны. Говорите о том, что вы от них хотите, и не указывайте, чего им не делать. Прежде чем перейти к работе над заданием, задавайте рефлексивные вопросы вроде: «В чем преимущество/польза этой работы?» Это помогает усилить готовность к работе и самоконтроль. Считайте, что таким детям не хватает навыков, а не послушания. Давайте ясные и четкие указания для начала работы над заданием. Учите детей вешать на отвлекающие моменты ярлычки «отвлекалка». Это поможет им заново сосредоточиться на задании.

## Выводы

Никколо Паганини (1782–1840) до сих пор считается величайшим скрипачом всех времен. Однажды он вышел на сцену и вдруг понял, что держит в руках чужую скрипку. Что делать? Он начал играть.

В этот день он играл как никогда, а после выступления сказал другу:

–Сегодня я получил самый важный урок. Раньше я считал, что музыка заключена в скрипке. А сегодня понял: *она во мне.*

Создавая обстановку непринуждения и используя приведенные в этой главе техники, вы будете думать о своих учениках именно так.

## Глава 5 Преподавание

### Концепции

*Если бы раздавать указания означало преподавать, мы бы были невыносимо хорошими учителями.*

Учитель должен понимать, что такое учебный план, методы преподавания и управление классом. О них говорилось в *Прологе*, чтобы задать тон книге.

В этой главе мы коротко обозначим две первые темы и подробнее обсудим управление классом. В этом разделе мы обсудим учебные планы и методы. В следующем разделе речь пойдет об управлении классом, преподавании и домашних заданиях.

### Учебная программа (также см. Пролог)

Учебная программа (учебный план) описывает содержание, то, *что* преподают. В содержание учебной программы вносят свою лепту госчиновники, профессиональные ассоциации и школы.

В программу входят такие навыки, как чтение, письмо, арифметика и решение проблем.

В школьную программу также включены базовые сведения по истории, здоровью человека и множество других важных для жизни и общества областей.

### Методы преподавания (также см. Пролог)

Методы преподавания – это то, *как* преподаются сведения, навыки, способы решения проблем.

Проблемы, которые часто считаются дисциплинарными, на самом деле возникают из-за методов преподавания. *Поведенческие проблемы минимальны, когда методы преподавания эффективны.* Урок становится наиболее эффективным, когда:

1) учитель делает его интересным (включает любопытство), значимым (чтобы ученики понимали, зачем им это нужно), релевантным или полезным;

2) стимулирует мышление;

3) ученики активно в нем участвуют. Это подразумевает планирование таких методов, которыми сами дети *хотят получать знания*. О том же писал Глассер: «Заставлять учиться того, кто не хочет учиться, имеет не больше смысла, чем заставлять работать того, кто ищет другую работу» (Глассер. Выбор теории в классе, с. 74).

### Левое и правое

Мы начнем с обзора базовых методических концепций. Они описываются акронимом ЛИМЭС: Левое-правое полушарие мозга, Интеллект, Модальности обучения, Эмоции и Стили. Если точнее, эти термины относятся к работе полушарий коры головного мозга. Кора мозга – область, в которой происходят когнитивные процессы. Понимание особенностей работы мозга необходимо для эффективного преподавания и обучения.

Сведения о различиях в функциях полушарий мозга были получены, когда врачи искали способ вылечить эпилепсию, чтобы припадки с одной стороны мозга не перекидывались на другую. Для этого хирурги рассекали мозолистое тело, перемычку из нервных волокон, соединяющую два полушария.

Пионером этого направления был Роберт Сперри (Robert Sperry), получивший за свою работу Нобелевскую премию по медицине 1981 г. В последующие годы было получено много новых сведений, но концепция различий между полушариями мозга осталась полезной и валидной.

Она помогает в преподавании и изучении, если *использовать теорию как конструкт для понимания*. Нельзя пытаться уместить поведение человека в рамки либо лево-, либо правополушарной схемы или впадать в ошибочные предположения об интеллекте на основании того, какая рука ведет (латеральное доминирование).

Мозг разделяет информацию на кусочки, но в то же время воспринимает все целостно. Так, при взгляде на движущийся объект в мозге активируются многие центры, чтобы собрать воедино форму, размер, перспективу, цвет, движение и увидеть объект в его целостности.

Когда речь идет о полушариях мозга, всегда имеется в виду их взаимодействие, поскольку полушария непрерывно общаются. Невозможно «учить» только одно полушарие. Мозг разделяет информацию на кусочки, но в то же время воспринимает все целостно. Так, при взгляде на движущийся объект в мозге активируются многие центры, чтобы собрать воедино форму, размер, перспективу, цвет, движение и увидеть объект в его целостности.

Нейробиологи говорят про это: «Мозг работает в модулярном режиме», т. е. автономные системы отвечают за разные ментальные процессы.

У каждого полушария свои неповторимые функции, но практически в каждом действии участвуют оба. Например, обе стороны мозга интегрируют слова речи и интонацию голоса. Левое полушарие отвечает за правильность речи, а правое вкладывает в нее эмоциональность. Если бы речью управляло только правое полушарие, получалась бы абракадабра, но с узнаваемыми эмоциями.

Другой пример совместной работы полушарий показывает устройство памяти. Запоминание слов происходит в левом полушарии, но визуальные воспоминания стимулируют активность в правом. Специализация любого участка мозга не означает эксклюзивности.

Доминирование полушарий может варьироваться от нейтрального (без предпочтений) до сильного преобладания того или другого. Однако у большинства людей имеется доминирующее полушарие, что сильно воздействует на личность, способности и приемы обучения.

У большинства людей левое полушарие – логическое. Оно контролирует аналитический и вербальный интеллект. Оно методично, разумно и обрабатывает сведения последовательно. Правое же контролирует пространственные и творческие навыки. Оно интуитивное, обрабатывает информацию случайным образом и задействует чувства, выразительность, креативность.

Можно следующим образом распределить функции полушарий головного мозга:

ЛЕВОЕ ПОЛУШАРИЕ	ПРАВОЕ ПОЛУШАРИЕ
✓ Аналитичность и методичность	✓ Креативность и экспрессия
✓ Рациональность и практичность	✓ Фантазии и воображение

ЛЕВОЕ ПОЛУШАРИЕ	ПРАВОЕ ПОЛУШАРИЕ
✓ Логика	✓ Интуиция
✓ Обрабатывает информацию линейно	✓ Обрабатывает информацию случайным образом и холистически (целостно)
✓ Стимулируется функциями	✓ Стимулируется визуально
✓ Детальное, упорядоченное, любит точные указания	✓ Спонтанное, «плывет по течению». Важен контекст
✓ Обрабатывает восприятие времени	✓ Обрабатывает пространственное восприятие
✓ Интерпретирует через слова и символы	✓ Интерпретирует с помощью картин, знаков, графики
✓ Отвечает за вербализацию	✓ Отвечает за жесты и выражения лица
✓ Устная и письменная речь	✓ Интонация
✓ Чтение	✓ Зрение или ощущение
✓ Распознавание букв, слов, цифр	✓ Распознает лица, места, объекты, музыку
✓ Обрабатывает по одному элементу входящей информации за раз	✓ Интегрирует множество входящей информации за раз
✓ Сначала части, затем целое	✓ Сначала главное, затем — части
✓ Структура, предсказуемость	✓ Недосказанность, сюрприз
✓ Главный речевой центр	✓ Главный центр невербального мышления

## Диаграммы связей

Трудные задачи, сложность и новизна стимулируют мозг, они включают оба полушария, привлекают внимание и усиливают результативность обучения и память. Необходимо так планировать занятия, чтобы *учился весь мозг*.

Например, задание, в котором используются и слова, и графика, интегрирует обе стороны мозга и помогает запоминанию. К подобным заданиям относятся диаграммы связей, концептуальные диаграммы, графические схемы в виде иерархий, кластеров или «паутинок».

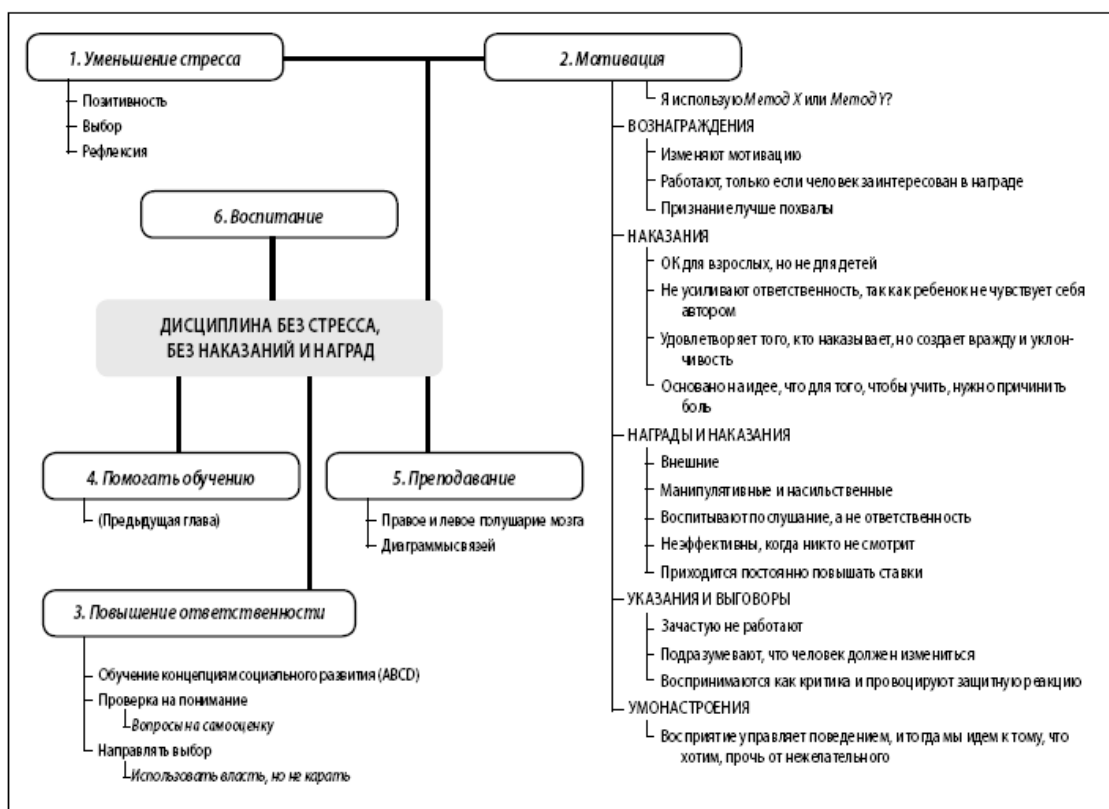
Варьировать их можно, используя рисунки или картинки (вместо слов) и разнообразия цвета.

Кроме привычного подчеркивания (линейной организации информации), эти типы работы над текстом визуально организуют информацию менее последовательно и более наглядно. Организованные в холистические системы сведения запомнить легче, чем дискретную информацию.

В 3-х или 4-х классах в учебном процессе доля заданий, нацеленных на работу правого полушария, значительно меньше, чем нацеленных на левое.

Из-за этого многие правополушарные ученики, которым требуется более креативный и визуальный тип работы (не путать с чтением – это особый навык), выпадают из школьного процесса и оказываются в группе риска.

На следующей странице показана диаграмма связей этой книги до данного момента.



## Интеллект («И» в ЛИМЭС)

Тесты на интеллект (IQ) измеряют не все проявления интеллекта. В сущности, они измеряют критерии, которые Алфред Бине использовал в начале XX века, чтобы предсказать, какие французские дети будут хорошо учиться в школе, а какие плохо: память, словарный запас, пространственное мышление и способность проводить аналогии и отгадывать загадки.

В 1983 г. вышло первое издание книги Говарда Гарднера «Границы разума: теория множественного интеллекта». Гарднер перечислил семь типов интеллекта, с тех пор был добавлен восьмой, а возможно, их намного больше (Gardner, 1993, 1997). Его теория опирается на два принципа:

1. Интеллект – это не фиксированная величина. Каждый раз, когда что-то изучается, мозг изменяется, поэтому можно развивать интеллектуальные способности учеников.



2. Интеллект не един. Есть много способов быть умным, которые Гарднер называет типами интеллекта.

Концепция множественного интеллекта оказала огромное влияние на педагогику. Акценты сместились с вопроса «Насколько ученики умны?» к вопросу «Каким образом они могут проявить свой ум?». Это означает, что преподавание можно осуществлять не только лингвистическими и логическими методами, которые доминируют в американских школах для всех детей старше младших классов.

По Гарднеру, интеллект должен соответствовать тем компетенциям, которые требуются в реальной жизни. Школа важна, но только если ученики могут использовать выученное, когда выпускаются из нее. *«Интеллект – это способность решать проблемы или создавать продукты, которые ценны внутри одной и более культур».*

**Восемь типов интеллекта распределяются следующим образом:**

- # Вербально-лингвистический – *компетентность со словами*
- # Логико-математический – *компетентность с цифрами и логикой*
- # Визуально-пространственный – *компетентность с изображениями*
- # Музыкально-ритмический – *компетентность с музыкой*
- # Телесно-кинестический – *компетентность с телом*
- # Межличностный – *компетентность с людьми*
- # Внутриличностный – *компетентность с собой*
- # Природный – *компетентность с природой*

Вот краткое описание восьми типов интеллекта:

# *Вербально-лингвистический.* Наиболее общая и важная компетенция человеческих существ. Позволяет понимать значение написанных и произнесенных слов, а также пользоваться правилами грамматики, синтаксисом и понимать звуки, ритм и интонации речи. Дети доказывают свою компетентность, когда читают, пишут, выполняют упражнения на орфографию, говорят, рассказывают и играют со словами. Они наилучшим образом учатся с помощью вербальных презентаций, чтения, письма и обсуждений.

# *Логико-математический.* Это область математики и точных наук. Этот тип интеллекта позволяет работать с объектами, оценивать их свойства и распознавать цифровые символы. Благодаря ему мы выстраиваем схемы, равенства и последовательности в окружающем мире. Дети показывают свою компетентность, когда хорошо управляют с цифрами, заданиями на последовательность, синтез, оценивание и решают математические примеры. Обычно им лучше всего изучать что-либо через логические связи.

# *Визуально-пространственный.* Основная функция этого интеллекта – формировать изображения и точно воспринимать мир. Он связан с вербальным интеллектом, поскольку находящиеся в памяти изображения можно вербализовать (описать словами). Изображения – это важный ресурс при вспоминании или решении проблем. Дети показывают свою компетентность хорошими художественными способностями, распознаванием деталей и цветов, развитым пространственным восприятием, умением в уме манипулировать изображением, любят рисовать или лепить. Они легко визуализируют и хорошо ориентируются в пространстве. Лучше всего они учатся с помощью картинок, видео и наглядных пособий.

# *Музыкально-ритмический.* Один из самых ранних типов интеллекта, отвечает за распознавание ритмов, мелодий, тонов и высот. Среди всех типов интеллекта наибольшее влияние на мозг оказывает осознание и настроение, созданное музыкой и ритмом. Слова легче вспомнить, если они сочетаются с ритмом и мелодией (как в песне). Музыка вдохновляет, воодушевляет, помогает выразить радость и печаль, умеет успокоить. Ученики проявляют

свою компетентность в этом виде интеллекта, если понимают смыслы музыки, регулярно ее слушают, играют на инструменте или поют, чувствительны к высоте тона, тембру, тональности и ритму. Они часто думают ритмично или мелодично либо в стихах. Им нравится петь, напевать, читать рэп или придумывать музыку. Учеба дается им легче, если на уроке присутствуют музыка и стихи.

*# Телесно-кинестический.* Это умение использовать тело для выражения себя. Вовлечение тела в выполнение задания повышает невральную активность и шансы, что информация сохранится в мышцах тела. Ученики показывают свою компетентность в этом типе интеллекта, когда используют тело и ум для физических занятий и коммуникации, имеют хорошие моторные навыки, танцуют или занимаются спортом и используют тело в специальных навыках. Они скоординированы, много жестикулируют. Часто им легче учиться, если задействовано движение, либо когда сведения представляются с использованием жестов.

*# Межличностный.* Этот интеллект отвечает за вербальное и невербальное общение с другими людьми, восприятие эмоций, настроение, мотивации и намерения. Он также помогает испытывать эмпатию. Ученики показывают, что обладают этим интеллектом, когда легко заводят друзей, чувствительны к эмоциям, настроению и мотивам других, хорошие посредники, лидеры или организаторы, ставят себя на место других и способны посмотреть на вещи их глазами. Им чаще легче учиться, когда они взаимодействуют с другими людьми.

*# Внутрличностный.* Этот интеллект помогает понять внутренние аспекты своего «я», чувства и эмоции. Его частью являются собственный образ себя и идентичность. Он помогает увидеть целостность и единство, распознавать свойственные себе паттерны и верхние уровни сознания. Ученики показывают, что они обладают этим интеллектом, когда понимают свои чувства, сильные стороны, идеи, ценности, умеют устанавливать и достигать цели, с удовольствием размышляют в одиночестве. Они хорошо знают себя и умеют использовать это знание при принятии решений. Часто им легче учиться, когда им дают время, чтобы сформулировать свои идеи и подумать.

*# Природный.* Этот интеллект описывает способность распознавать флору и фауну и классифицировать подобные объекты. Ученики показывают, что это их доминирующий тип интеллекта, когда демонстрируют наблюдательность, находят различия и классифицируют в группы объекты природного происхождения. Они замечают природу, различают животных, птиц, насекомых, камни, растения, звезды, планеты, а также неприродные объекты, такие как машины, самолеты, обувь или стили причесок. Часто они лучше учатся, когда сведения отсортированы и классифицированы и соотносятся с реальным миром.

Применяя теорию множественного интеллекта, можно позитивно воздействовать на обучение. Учащиеся забывают большую часть преподаваемого им, но, возможно, это происходит потому, что учителя полагаются преимущественно на один тип интеллекта. Задействовав несколько интеллектов, можно усилить долгосрочную память. Это повышает результативность обучения у большего количества детей и дает им больший выбор методов решения проблем. Помочь детям повысить свою самооценку – еще одна причина активизировать на уроке несколько интеллектов. Дети получают возможность определить области, в которых они компетентны от природы.

Учащиеся забывают большую часть материала, но, возможно, это происходит потому, что учителя полагаются преимущественно на один тип интеллекта.

Томас Армстронг считает, что можно определить превалирующие типы интеллекта по тому, как ребенок нарушает дисциплину. Обладатели сильного вербального интеллекта будут выкрикивать ответы вне очереди. Люди с превалирующим пространственным интел-

лектом будут рисовать каракули и мечтать, межличностный интеллект проявится в разговорах с одноклассниками, а телесно-кинестический – в ерзании. Эти проявления доминирующих интеллектов нужно воспринимать как призыв о помощи – диагностический индикатор, как именно нужно учить этих детей (Armstrong, 1994).

Склонности ярко проявляются в свободное время. Дети с сильным лингвистическим интеллектом будут тянуться к книгам, с сильным межличностным – к групповым играм и сплетням, пространственный интеллект проявится в рисовании, а телесно-кинестический – в активном отдыхе.

Относительно теории множественного интеллекта нужно сделать две оговорки:

1. Не создавайте уроков под каждый из интеллектов. Это разрушает блеск идеи. Вместо этого нужно *включать в занятие побольше заданий на разные типы интеллекта.*

2. Неразумно и слишком трудоемко объяснять что-то семью или восемью способами. Суть теории в том, чтобы осознать, что любую тему можно раскрывать более чем одним способом. Помните: *чем больше способов подачи информации мы используем, тем большее количество детей научим.*

## Модальности обучения («М» в ЛИМЭС)

Модальностями мы называем визуальное и текстовое, слуховое, кинестетическое и тактильное, обонятельное и вкусовое обучение. Если преобладающие типы интеллекта показывают, в чем люди сильны, то модальности обучения объясняют, как они лучше всего обучаются.

Информация приходит к нам через зрение (визуально), слух (аудиально), прикосновения (тактильно), запах (обонятельно) и вкус. Уроки домоводства, естественных наук и некоторые художественные предметы задействуют вкус и запах. Но в подавляющем большинстве уроков участвуют зрение, слух и осязание. На практике к осязанию относятся любые движения (кинестетика). Хотя печатный текст обычно считается визуальным стимулом (для слепых – тактильным), *интерпретация его требует особых навыков.*

Мозг усваивает одну и ту же информацию многими способами. Когда мы взрослеем и расширяем свой опыт, некоторые чувства развиваются лучше остальных, но ни одно из них не развивается в изоляции. Это можно сравнить с использованием правой и левой руки. Хотя мы предпочитаем одну, но пользуемся обеими. Схожим образом не бывает единой на всю жизнь доминирующей модальности обучения.

Первый язык мы изучаем на слух, но многим взрослым легче осваивать слова второго (неродного) языка в виде текста или как объекты.

Визуально ориентированные люди предпочитают видеть изучаемое. Они рисуют мысленные картины, сценки и даже слова, проецируя их перед внутренним взором.

Аудиалы предпочитают получать информацию на слух. Они вспоминают, что им говорили, музыку и другие звуки. Кинестетики предпочитают участвовать физически, что-то делать руками и часто первыми вызываются попробовать новое.

Включать разные модальности помогут визуальные и вербальные сигналы-триггеры. Ниже приведены некоторые предложения:

### **Ученики-визуалы**

# Любят видеть сведения записанными.

# Создают в уме картинки.

# Организуют информацию в картинках.

# Любят цвета.

# Любят делать заметки.

- # Любят дидактические карточки.
- # С удовольствием строят диаграммы связей и графики.
- # Предпочитают увидеть, как что-то сделать, нежели получить описание.
- # Носят одежду сочетаемых цветов.
- # Предпочитают посмотреть на диаграмму или рисунок, прежде чем услышат объяснение.

Вот примеры вербальных сигналов, выявляющих и запускающих визуальный стиль учебы:

- # «Вы видите ситуацию».
- # «Видите, что я имею в виду?»
- # «Это выглядит как...»
- # «Представьте перед мысленным взором...»
- # «Покажите, что вы имеете в виду».
- # «Видите картинку?»
- # «Все ли ясно?»
- # «Выглядит хорошо».
- # «С высоты птичьего полета...»

#### **Ученики-аудиалы**

- # Нуждаются в том, чтобы слышать самих себя.
- # Учат что-то, повторяя это.
- # Читают вслух.
- # Учат вслух.
- # Часто просят повторить задание.
- # Любят устные объяснения.
- # Беззвучно шевелят губами при чтении (субвокализация).
- # Любят звук своего голоса.
- # Лучшие запоминают что-то, если повторяют это соседу.

Вот примеры аудиальных сигналов, выявляющих и запускающих аудиальный стиль учебы:

- # «Я тебя услышал».
- # «Это звучит разумно».
- # «Я слышу вас хорошо и четко».
- # «Это звучит правильно?»
- # «Мы на одной волне»
- # «Я помню это слово в слово».
- # «Это находит отзвук в моей душе».
- # «Я стараюсь тебя услышать, но ты слишком торопишься».

Мы часто предполагаем, что аудиалы могут учиться, просто слушая. Важно помнить, что им нужно *слышать себя*. Они учатся через вербальное повторение. Аудиал, которого не зацепили аудиальным триггером, может выслушать объяснение, а потом повернуться к соседу и спросить: «Что он сказал?» Это особенно касается домашних заданий. Перед тем как давать детям задание на дом, включите их аудиальную модальность, сказав: «Через минуту я собираюсь сказать вам домашнее задание». А дав его, попросите их повернуться друг к другу и повторить, что было сказано.

### **Ученики-кинестетики**

# Любят работать руками.

# С удовольствием пользуются дидактическими карточками (если их можно взять в руки).

# Нуждаются в движениях.

# Много жестикулируют.

# Обычно у них более низкая устойчивость внимания.

# Болтают ногами и машут руками.

# Находятся в движении, чтобы сохранить сосредоточенность, даже если для учебы эти движения бесполезны.

Ниже приведены кинестетические и тактильные сигналы, выявляющие и запускающие кинестетический стиль учебы:

# «Я уловил это».

# «Я прощупал информацию».

# «Это помогает охватить тему».

# «Поднимите руку, если согласны с этим».

# «Это осязаемый аргумент».

# «Приложите руку к этому заданию».

# «Это вас задевает?»

Если визуалам дать рисунки и цвета, а аудиалам музыку и ритм довольно просто, то обеспечить кинестетикам движение в условиях класса проблематично. Для обучения орфографии можно развесить по классу плакаты с трудными словами и предложить детям подходить к ним, вслух произносить слово и даже рисовать его рукой в воздухе. То же самое можно делать с таблицей умножения, географическими и другими пособиями.

Между учениками-кинестетиками и теми, на ком висит ярлык СДВГ (синдром дефицита внимания с гиперактивностью), проходит тонкая грань. Дети с СДВГ будут ерзать в любом случае, а кинестетики – только когда сосредоточиваются. Они чаще будут проситься в туалет, подойти к точилкам карандашей и просто вскакивать со стула. Позвольте им вставать. Они также дольше прочих ждут, прежде чем зададут вопрос или попросят о помощи.

Определить модальность обучения ребенка часто можно, понаблюдав за ним. Визуалы следят за учителем глазами. Аудиалы повторяют вслух и просят повторить. Кинестетикам нравится двигаться во время урока. Предоставляйте детям возможность выбирать модальность обучения, которая подходит им наилучшим образом.

Нам необходимо знать и свой предпочитаемый стиль, потому что мы часто преподаем так, как предпочитаем учиться сами. Учителя с сильной склонностью к визуальному часто используют в преподавании визуальные приемы в ущерб остальным модальностям.

## **Эмоции («Э» в ЛИМЭС)**

*Изменения вследствие успешной учебы происходят как в интеллекте, так и в эмоциях. Эмоции могут способствовать учебному процессу, а могут мешать ему.*

Эмоции человека управляют его вниманием, которое, в свою очередь, управляет обучением и памятью. (Sylwester). В частности, то, что человек чувствует относительно какой-то ситуации, определяет, сколько внимания он ей уделит. Ученикам необходимы эмоциональные связи с уроками, одноклассниками, учителями, школой. Для все возрастающего количества детей школа становится местом, в котором создание эмоциональных связей важнее чего бы то ни было другого. Особенно это справедливо для подростков, у которых жажда

принадлежности затмевает все. Как говорилось в главе 4 в разделе «Уменьшение обезличенности», именно эта потребность часто является самым важным фактором, почему ребята остаются в школе.

Уча, мы обычно концентрируемся на познании (когниции), а не на эмоциях. Однако, чтобы работать с информацией, ученики должны испытывать физическую и эмоциональную безопасность. Угрожать им вредно, поскольку это стимулирует эмоции, нарушающие развитие мыслительных навыков высшего порядка. Армстронг называет такие негативные эмоции, как унижение, стыд, вина, страх и гнев, парализующими переживаниями (Armstrong, 1994). У тревожных детей эмоции мешают мышлению и нарушают образовательный процесс. *Короче, негативные эмоции вредны для обучения.*

Необходимо знать азы связей между эмоциями и мышлением, поскольку эмоциональный подтекст возникает при любом взаимодействии. Мы реагируем уже через мгновения после того, как услышим или увидим что-то. Это неуловимое, а иногда отчетливое ощущение симпатии или антипатии. Мозг запрограммирован реагировать так в целях выживания. При наличии прямой угрозы нужен немедленный ответ. На рационализацию нет времени. «Или я, или меня». Эмоциональные центры мозга реагируют быстрее мыслительных. Сенсорные сигналы от глаза или уха передаются в таламус – распределительную станцию для передачи информации в неокортекс, когнитивный центр мозга, и в миндалевидное тело. Миндалевидное тело – это ганглий (масса нервной ткани) в форме миндального ореха, который находится выше ствола мозга рядом с височной долей. В нем хранятся эмоции, особенно страх и агрессия. Это хранилище наших эмоциональных воспоминаний с младенчества.

От миндалевидного тела длинные нервы идут к желудочно-кишечному тракту. Отсюда и выражение «сосет под ложечкой». Эмоции у вас в животе, в желудке. Нервные связи позволяют миндалевидному телу (эмоциям) отреагировать быстрее неокортекса (мышления), потому что проводящие нервные пути к миндалевидному телу короче. Вот почему мы испытываем злость до того, как успеваем подумать. Реакция на угрозу хороша, чтобы убежать от хищника, но не чтобы учиться. В кратко-срочном периоде вмешательство эмоциональных центров мозга нарушает пространственную эпизодическую память, ослабляет способность ставить приоритеты и повышает вероятность поведения, которое противоречит учебе.

Мозг биологически настроен обращать внимание и надолго запоминать то, что вызвало сильные эмоции, как отрицательные так и положительные. *Поскольку атмосфера в классе настолько важна, первые минуты каждого урока нужно посвящать занятиям, которые помогут ученикам настроиться положительно на учебу и сделают урок приятным для них.*

Ощущение своего бессилия или некомпетентности рождает в ребенке тревожность, которая мешает учебе. И наоборот, когда ученика ободряют, он начинает учиться лучше.

Нужно добавлять эмоциональные «крючки» к материалу занятий. *Искусство в том, чтобы создавать переживания, а не просто давать информацию.* Например, в старших классах изучается вопрос иммиграции в США в начале XX века. В учебнике приведен график, показывающий большое количество прибывших из Восточной Европы. Расскажите ученикам, какой была жизнь мигрантов. Они были очень бедны и преодолевали Атлантический океан в каютах четвертого класса. (Группа учеников сгрудилась в углу, они раскачиваются – не только от качки, но и из-за морской болезни). Неудивительно, что мигранты были так рады увидеть статую Свободы в тихих водах Нью-Йоркской бухты. Добавляя к учебе эмоции, мы делаем знания прочнее, а процесс интереснее. Мозг считает такую информацию более важной, и для запоминания требуется меньше повторений (Wolfe and Brandt). Мозг человека с большей охотой отвечает на определенные стимулы, такие как новизна и удовольствие. Можно воспользоваться интересом мозга к *новизне*, делая ставку на *любопыт-*

*ство, странность, неопределенность, предвкушение, удивление, путаницу, неожиданность и вызов. Повысить удовольствие от учебы можно, создавая эмоциональные состояния предвкушения, надежды, безопасности, веселья, принятия, успеха и удовлетворения.*

Помните: мы эмоционально реагируем на страх и тревогу. Ощущение своего бессилия или некомпетентности рождает в ребенке тревожность, которая мешает учебе. И наоборот, когда ученика ободряют и бросают ему вызов без принуждения или страха провала, вероятнее всего, он станет компетентнее.

Приближаясь к компетентности, дети должны научиться принимать обратную связь, как положительную, так и отрицательную, без эмоциональных коннотаций или суждений. Они должны научиться относиться к неудаче как к возможности, а не трагедии. Неудача дает ценную информацию. Правильный подход в том, чтобы рассматривать неудачу как тренера и не позволять эмоциям затащить себя в болото переживаний. Но педагоги странно относятся к неудачам. Вместо того чтобы считать их ориентиром, мы позволили им руководить всем учебным процессом. Неудача – естественная часть любого обучения. *Невозможно учиться чему-то и одновременно делать это безупречно.* Этот феномен можно увидеть у очень маленьких детей, которые еще не усвоили стереотипы общества. Они делают шаг и валятся вперед, делают другой и шлепаются. Не отягощенные эмоциональными переживаниями, младенцы знают, что неудача – это знак попробовать иным способом. *Волков бояться – в лес не ходить!* Считая провал сигналом, а не крахом, мы быстрее добьемся успеха.

## **Стили («С» в ЛИМЭС)**

Стилями называют способы вести себя и общаться. Они мало связаны с интеллектом, способностями или одаренностью.

Не бывает хороших или плохих, правильных или неправильных стилей. Нельзя сказать, что у одного человека стиль лучше, чем у другого, они просто разные. Так, вы наверняка задавались вопросом, почему с одними людьми так трудно общаться, в то время как с другими уже через пять минут знакомства чувствуешь себя словно со старым другом. Разница в стилях.

Карл Юнг, швейцарский психиатр, основавший аналитическую психологию, был первым, кто развил концепцию поведенческих стилей. Юнг верил, что личностные стили поведения определены генетически. Их можно выделить, наблюдая за маленькими детьми и тем, как они обрабатывают информацию. Юнг постулировал, что каждый человек тяготеет к одной из четырех важнейших поведенческих функций: постигать знания интуитивно (через непосредственное восприятие), мыслить, испытывать эмоции и воспринимать чувственно.

За многие годы на основании юнгианской классификации было создано множество типологий. Если вы пользовались одной из них, то могли затрудняться с выбором критериев, поскольку ответы не исключают друг друга. Какой-то вариант может быть точнее, но не исключать при этом остальные. Любая типология – это искусственная попытка описать разнообразие типов. Поэтому нежелательно пытаться «упаковать» людей в рамки типологий, хотя общие концепции могут быть полезны.

Выделяются четыре поведенческих стиля. Представьте себе компас, где на севере будет «мыслитель», на юге – «чувствующий», на западе – «делатель» и на востоке – «устанавливающий отношения».



*Мыслящий* тип (север) анализирует, он логичен и структурирован и *когнитивно обрабатывает информацию*. Юнг описывает этот тип людей, как *аналитических* и склонных к *дедукции*. *Чувствующий* тип (юг) – индивидуалистичный, спонтанный, эмоциональный и оживленный. Юнг описывает таких людей как *субъективно* воспринимающих информацию. *Делатель* (запад) *ориентирован на результат* и может быть описан как уверенный и целенаправленный, в то время как *создающий отношения* (восток) *ориентирован на связи между людьми*. Поскольку чистых (только север, только юг и т. п.) типов не бывает, разумнее искать варианты вроде северо-запад, юго-восток и т. п.

Например, мои стили преимущественно относятся к квадранту делателя и мыслителя. Я когнитивный и ориентированный на работу над проектами человек. Моя жена относится к квадранту мышления и отношений. Она писатель и хочет общаться с людьми. Наша дочь преимущественно описывается в терминах мышления и взаимоотношений. Она ориентируется на свои эмоции и с удовольствием общается с людьми. Зная стили нашей дочери, мы с женой смогли лучше ее понимать.

Родитель, который знает о стилевых предпочтениях своего ребенка, обладает преимуществом во взаимоотношениях с ним. Это же справедливо относительно мужей и жен.

Понимая, что жене нужно время, чтобы создать свое отношение к ситуации, я легче справляюсь со своим импульсом немедленно взяться за дело. *Знание чужих стилей улучшает коммуникации*. Алессанда и О’Коннор называют это *платиновым правилом этики*: «Поступайте с другими так, как они хотели бы, чтобы с ними поступали». Ведите себя с другими людьми согласно *их* стилям.

Учитель, чей собственный стиль преимущественно мыслить, склонен включать в план уроков меньше заданий, стимулирующих эмоции, чувства и оживление. А учитель-деятель стремится проводить занятия, в которых дети взаимодействуют. Зная базовые стили поведения, учитель может организовывать работу так, чтобы вовлекать учеников всех стилей. Это особенно важно для детей из группы риска. Многие оставившие школу ученики относятся к эмоциональному типу: если *чувствуешь*, что учеба не дается, зачем продолжать?

Итак, акроним ЛИМЭС помогает запомнить, что некоторые дети учатся последовательно, тогда как другие хотят сначала увидеть картину целиком (правополушарные). Каждый ребенок контактирует с окружающим миром определенным образом (виды интеллекта). Некоторым нужно слышать себя, а некоторым потрогать объект руками или двигаться (модальности обучения). С тревожностью нужно бороться, а чувства удовольствия усиливать (эмоции). Улучшить процесс обучения можно, если учитывать особенности стилей поведения и общения (стили).

*Важно*: не планируйте уроки, исходя из какой-то одной части акронима. Наша цель – осознавать все перечисленные аспекты, чтобы улучшить понимание и укрепить интерес к учебе.



## Планирование уроков

В преподавании и обучении очень полезна модель планирования занятий Маделайн Хантер. К сожалению, в прошлом она подверглась критике, в основном из-за ошибок применения. Модель ошибочно воспринимали как рецепт из поваренной книги. То есть если взять не все ингредиенты и добавлять их не в строгой последовательности, то «блюда» не получится.

Модель работает *не так*. Маделайн Хантер создавала ее как гибкий и пригодный к индивидуальной доработке инструмент. Шаги планирования уроков нужно *принять к сведению*. А приняв, учитель уже выбирает, отклоняет или включает с оговорками каждый шаг или все вместе.

### *Предвкушение*

1. **Ментальный настрой** – отвлечь от текущих занятий/привлечь внимание

# Свяжите с уроком прошлые переживания или планы на будущее.

# Задействуйте любопытство.

2. **Цели** – Задайте цели урока

# Объясните цель, назначение и/или пользу от урока.

### *Участие*

3. **Проведите урок** – осуществите обучение

# Помните о ЛИМЭС: левое и правое полушария головного мозга, типы интеллектов, модальности обучения, эмоциональный настрой, стили поведения и коммуникации, чтобы привлечь школьников к участию.

4. **Проверьте на понимание** – получите обратную связь

# Проверьте, выучили ли школьники то, что вы им преподали.

5. **Тренировка** – примените выученное на практике

# Дайте ученикам возможность попрактиковаться в выученном сперва самостоятельно, а затем с партнером.

### *Рефлексия*

6. **Завершение урока** – рефлексия, закрепление

# Пусть ученики проговорят то, что они выучили.

# Обдумать, обсудить в парах, поделиться со всеми.

7. **Что дальше** – планы для долгосрочной памяти

# С помощью вопросов и примеров покажите, что выученное значимо, полезно, релевантно или интересно. Пусть ученики ведут дневник обучения и отвечают в нем на вопросы «Что я узнал?», «Над чем мне нужно поработать?».

Распределение этапов по трем категориям «Предвкушение», «Участие» и «Рефлексия» способствует как планированию, так и проведению занятия. Они напоминают, как важны новизна и снижение тревожности в начале урока (предвкушение), как важно, чтобы в уроке участвовали все дети (участие). И как рефлексия в конце занятия способствует долгосрочной памяти. Традиционно на эту последнюю часть не отводится времени, поскольку считается, что учитель должен быть занят преподаванием. Однако знания кристаллизуются именно во время обработки информации (Jensen, 1998, с. 47).

## Уровни интеллекта

Взглянуть на уровни интеллекта будет полезно хотя бы потому, что через СМИ дети сегодня получают так много информации, что, возможно, количество ее идет в ущерб высшим уровням мышления.

Таксономия образовательных когнитивных целей Бенджамина Блума помогает учителям и школьникам понять, что такое уровни мышления (Bloom). В таксономии перечислены уровни мышления от низших (простых) к высшим.

1. *Знание* – способность вспомнить выученный прежде материал.
2. *Понимание* – выявление смыслов материала.
3. *Применение* – использование уже известного в новой конкретной ситуации.
4. *Анализ* – разделение материала на части, чтобы выявить его организационную структуру.
5. *Синтез* – умение собрать части воедино, чтобы создать новое целое (креативность).
6. *Оценка* – умение определить ценность материала для конкретной цели.

На низшей ступеньке ученика просят вспомнить и повторить. Затем, если ученик может передать информацию своими словами, то, вероятно, понимает ее смысл. Если ученики могут применить материал, то они находятся на третьем уровне. Если они способны оценить, проанализировать компоненты информации, они достигли четвертого. Если могут скомбинировать или скомпоновать информацию, чтобы получить новый вывод, они на пятом. И наконец, если они могут оценить информацию и высказать свое мнение о ней, они на уровне оценки.

Уровни выше третьего (включительно) требуют умения вспомнить и понять информацию. Не умея запомнить и понять ее, дети не способны применить, анализировать, синтезировать знания или высказать о них свое суждение.

Вот два примера использования уровней:

### **Обществоведение**

1. *Знание* – **Что ученики помнят.**  
*Что такое коллегия выборщиков?*
2. *Понимание* – Как ученики *объясняют* это своими словами.  
*Как работает коллегия выборщиков?*
3. *Применение* – Какую информацию они *используют* для решения проблемы?  
*Предскажите, что случится, если отменят коллегии выборщиков.*
4. *Анализ* – Как можно *разложить* информацию на составные части.  
*Опишите разницу между тем, что коллегия выборщиков делала до введения 12-й поправки в Конституцию и ее сегодняшней ролью.*
5. *Синтез* – Какие два элемента информации ученики *скомбинируют*.  
*Как могут различаться результаты голосования коллегии выборщиков и голосования избирателей?*
6. *Оценка* – О чем ученики могут высказать свое *мнение*.  
*Как вы считаете, сохранить или устранить коллегии выборщиков? Обоснуйте.*

### **Литература**

1. *Знание* – Опишите одного из главных героев рассказа.
2. *Понимание* – Сравните описание двух главных героев.

3. *Применение* – Напишите разговор между вами и одним из двух главных персонажей.
4. *Анализ* – Объясните, почему один из главных персонажей является движущей силой в повествовании.
5. *Синтез* – Напишите свое окончание рассказа для одного из главных персонажей.
6. *Оценка* – Опишите, что хотел сказать автор и как этому соответствуют главные персонажи.

Вот несколько глаголов, которые могут помочь при планировании и оценке.

1. Знание	Перечислите	Повторите
(вспоминание)	Опишите	Назовите
	Найдите	Впишите недостающее
	Дайте определение	Идентифицируйте
	Отнесите к категории	Вспомните

2. Понимание	Перефразируйте	Приведите пример
	Объясните	Переведите
	Обсудите	Интерпретируйте
	Сравните	Сделайте резюме
	Сделайте обзор	Преобразуйте
	Найдите пару	
3. Применение	Примените	Используйте
	Создайте	Преобразуйте
	Нарисуйте	Предскажите
	Сделайте модель	Рассчитайте
	Продемонстрируйте	Потренируйтесь
	Сделайте набросок	
4. Анализ	Проанализируйте	Разделите на категории
	Классифицируйте	Распределите
	Сделайте критический разбор	Сделайте предположение
	Найдите различия	Разложите
	Сравните	Разбейте на группы
	Сделайте вывод	
5. Синтез	Напишите сочинение	Соберите вместе
	Скомбинируйте	Интегрируйте
	Придумайте	Сформулируйте
	Найдите связи	Соберите (коллекцию)
	Создайте	Оформите
6. Оценка	Дайте свое суждение	Составьте рейтинг
	Оспорьте	Обсудите
	Оцените	Выберите
	Проведите экспертизу	Защитите
	Примите решение	Подкрепите аргументами
	Отнеситесь критически	

Обратите внимание: три нижних уровня – знание, понимание и применение – описывают *конвергентный* процесс мышления, когда ученик вспоминает то, что знает, и понимает, как решить задачу через практическое применение. А три верхних уровня – анализ, синтез и оценка – описывают *дивергентный* процесс мышления. Мышление на верхних уровнях способствует возникновению озарений (инсайтов) и открытий, которые не были частью изначальной информации.

Таксономия уровней интеллекта особенно уместна в наши дни информационного бума. Чтобы дети научились мудро обращаться с информацией, в процесс образования

нужно встраивать высшие уровни мышления. Справиться с подобными задачами удается даже ученикам с трудностями в обучении.

Дэвид Сауза предлагает несколько вопросов, стимулирующих мышление на высших уровнях:

- # Что бы ты сделал?
- # О каких вещах ты думал, пока это происходило?
- # Что может случиться дальше?
- # Почему ты считаешь, что это лучший выбор?
- # Что, по твоему мнению, может произойти, если...
- # Что, как ты думаешь, могло стать причиной?
- # Сделай прогноз, что может случиться в будущем.
- # На что это похоже...
- # Чем это отличается от...
- # Приведи пример.
- # Что может нам помочь в этом случае?
- # Мы пропустили что-нибудь важное?
- # Как это можно сделать другими способами?
- # Ты согласен? Почему «да» или почему «нет»?
- # Какая была самая важная для тебя идея?
- # Как бы ты это изменил?
- # Какие детали ты бы добавил, чтобы прояснить картину?
- # Как можно проверить теорию?
- # В чем разница между... и...

Уместно сделать небольшое предостережение. Прелесть таксономии в том, что она помогает не нацеливать уроки исключительно на низшие уровни мышления. Примеры из области обществоведения и литературы были приведены, чтобы объяснить концепцию – *но не считайте, что на каждом уроке нужно работать на всех шести уровнях таксономии.*

## Учебные вопросы

Эффективный преподаватель задает эффективные вопросы, поскольку они направляют процесс мышления.

Следующие советы помогут усилить участие детей и активизировать их мышление.

1. Спрашивайте «Что если?» и «Что еще?». Когда ученики начинают думать над ответами на такие вопросы, их представления обогащаются деталями, а речь становится разнообразней. Кроме того, они начинают считать себя «авторами» информации.

2. Делайте паузы, чтобы поощрить мыслительный процесс. Учитесь спокойно относиться к тишине. Задав ученику вопрос, подождите 10 секунд (а не обычные 1–2). Тогда ответы будут длиннее, увереннее и сформулированы на более высоком интеллектуальном уровне. Кроме того, другие ученики тоже задумаются над ответом, не считая, что рассказать все должен только тот, кого спросили.

3. Подождите после ответа 5–10 секунд (а не 1–2), прежде чем дать обратную связь или перейти к следующей части урока. Это поощрит учеников вызваться ответить и подумать над услышанным.

4. Используйте уровни интеллекта. Добивайтесь не пересказа, а мышления на высоких уровнях (анализ, синтез, оценка). Ученики автоматически начнут активизировать в своих ответах мышление более высоких уровней.

5. Вызовите ученика *после* того, как задали вопрос. Когда имя оглашается до того, как задан вопрос, другие ученики уже не так внимательны и не готовят ответ. Исключение можно сделать для инвалидов или очень застенчивых детей, которым некомфортно «рисковать».

6. Не повторяйте ответы. Когда учитель не повторяет прозвучавшие ответы, ученики с большим вниманием и уважением выслушивают одноклассников.

7. Предлагайте вопросы, а не задавайте их. Задать вопрос – значит потребовать правильный ответ. Предложить вопрос означает начать диалог и пригласить ученика подумать. Когда вопросы предлагаются, дети охотнее участвуют в работе.

## Стратегии группового обучения

Спенсер Кейгэн (Spencer Kagan) из «Кейгэн Кооперэтив Лернинг» считает, что учителя разоружают себя, когда отвечают на все вопросы. Все, что ученику нужно сделать, чтобы сорвать урок, это поднять руку и спросить что-то незапланированное. Это мешает всем. Учитель прерывается, чтобы ответить на вопрос, ученик получает очень краткий или раздраженный ответ, а класс теряет время урока, пока учитель отвечает на вопрос, который может быть неинтересен другим детям.

Другой подход – попросить учеников придержать вопросы до времени работы в парах. Если второй ученик в паре не может ответить на вопрос первого, то они оба задают его учителю. Если работа идет в группах, то тот, у кого вопрос, спрашивает других участников своей группы.

Если никто не может ответить, то вопрос становится общим, поскольку никто не знает ответа и группа исчерпала свои ресурсы. Когда руки поднимает вся группа, это сигнал того, что группе нужна помощь учителя.

Собираясь ответить на групповой вопрос, учитель наугад спрашивает любого члена группы. Это помогает предотвратить детскую хитрость, когда ученик говорит товарищам: «У меня есть вопрос, вы все поднимите руки, чтобы к нам подошли».

Отвечая на вопрос группы, учитель может поступить несколькими способами. Он может ответить прямо, перенаправить ход рассуждений, указать ресурсы, чтобы ученики сами продолжили поиски ответа, либо объяснить затруднение всему классу.

*Главное, что именно учитель определяет, что происходит в классе.* Групповые вопросы выгодны для всех, поскольку ученики получают качественный ответ, учитель контролирует течение урока, а время занятия не тратится впустую для всего класса.

## Ключевые слова для вопросов и утверждений

Роберт Гринлиф из «Гринлиф Лернинг» предлагает в формулировках вопросов особое внимание уделять ключевым словам. От выбора слов зависит уровень мышления и взаимодействия в группах. Например, в следующих вопросах ключевые слова провоцируют (и даже диктуют) определенный тип ответа.

Вопрос «*Когда в Калифорнии впервые было обнаружено золото?*» подталкивает ответить «1848» и, возможно, даже вспомнить, что первый самородок нашел Джеймс Маршалл на лесопилке Саттера.

Но обратите внимание, что слова «когда» и «впервые» подразумевают, что *возможен всего один правильный ответ*. Когда ответ дан, о вопросе больше не думают. Однако отвечать рискованно. Если спросили весь класс, то тот, кто добровольно ответил и ошибся, раскаивается, что не промолчал.

Второй вопрос *«Как вы думаете, какие предметы взяли с собой первооткрыватели, отправившиеся в Калифорнию на добычу золота?»* подразумевает множество ответов. Будет перечисляться целый список вещей: вода, еда, одежда, лопаты, топоры и порох.

Все ответы засчитываются. Множественное число «предметы» показывает, что требуется больше одного ответа, и ученики продолжают придумывать варианты. Они используют свои знания о той эпохе и уровне развития технологий и определяют, что могло пригодиться золотоискателям. Ученики предлагают все новые ответы, поскольку потенциально список очень обширен.

Третий вопрос *«Как могло бы измениться развитие США, если бы золото было найдено не на Западе, а на северном побережье Мексиканского залива?»* стимулирует ответ другого рода. «Могло бы» и «если бы» дают полное право исследовать различные варианты и показывают, что учитель ожидает развития идей. Ответы также будут даваться в развернутых высказываниях, например: «Меньше людей перебралось бы на запад», «Разбогатевшие золотоискатели выкупили бы большую часть Карибского бассейна», «Для заселения запада потребовалось бы больше времени, потому что у людей не было бы стимула туда ехать», «Экономическим центром страны был бы Новый Орлеан, а не Нью-Йорк».

Ключевые слова вопросов служат триггерами для специфических ответов, но и в утверждениях ключевые тоже могут стимулировать мышление. Прямой приказ «положите тетради на парты» требует от ученика произвести определенное действие. «Вот-вот будет звонок. Подумайте, что вам нужно успеть сделать до перемены» – запускает более сложные интеллектуальные процессы. Ученики не просто следуют указаниям, а вынуждены сами определить, что делать, и управлять своими действиями. Поэтому *выбирайте слова, которые стимулируют учеников мыслить.*

## Визуализация

Визуализация объектов и событий – эффективный способ накопления информации. (По сравнению с безграничным воображением визуализация чего-то – процесс конкретный.)

Можно улучшить понимание текстов, если попросить учеников по мере чтения представлять в голове картинки, связанные с их жизненным опытом.

Например, представить, как они входят к себе домой: вот они попадают в прихожую, затем в кухню и другие помещения. Представление помогает сосредоточиться и увидеть богатство деталей.

В этом примере человек может мысленно остановиться в какой-то комнате и визуализировать детали интерьера, а затем «положить» там новую информацию.

Любая созданная картинка помогает вспоминанию. Например, чтобы запомнить семь привычек высокоэффективных людей, по Стивену Кови, я представил следующую картину.

ПРИВЫЧКА	МЕНТАЛЬНОЕ РАСПОЛОЖЕНИЕ В МОЕМ ТЕЛЕ
1. Быть проактивным (упреждающим)	Голова
2. Начиная дело, держать в голове окончание	Плечи
3. Сначала делать важное	Грудь
4. Стратегия мышления «выигрыш–выигрыш»	Живот
5. Сначала стараться понять самому, а потом стараться быть понятым	Бедра
6. Синергия	Спина
7. «Наточить пилу»	Ноги

Визуализируя свое тело, я немедленно вспоминаю перечисленные привычки. Кроме того, представить картинку мне быстрее, чем если бы я заучивал через повторения.

Представление ярких картин (правое полушарие) во время чтения (левое полушарие) помогает интеграции полушарий мозга и способствует улучшению памяти и более эффективному обучению.

Если вы вовлекаете в учебу оба полушария, не важно, какой предмет вы ведете, – ученики создадут больше зацепок для долгосрочной памяти.

Мозг создает новые связи и растет всю жизнь. *Обучение ведет к обучению*, поскольку, продолжая учиться, мы даем нейронной сети возможность наращивать связи.

В книге *«Как учится мозг»* Дэвид Сауза пишет:

«Представление мысленных картин должно стать регулярной практикой, начиная с детского сада. В младшей школе в целях точности учителя должны помогать визуализации. Позже нужно поощрять детей придумывать свои картинки. Исследования доказывают, что представления помогают вспомнить словесные ассоциации, визуальные последовательности, запоминать прозу, выполнять сложные процедуры и способствуют моторному обучению».

Вы можете провести с учениками простой опыт. Сделайте две похожие подборки для чтения. Попросите учеников прочитать первую и составить вопросы к прочитанному. Затем



вместе с ними сделайте на материале второй подборки упражнение на визуализацию. Скажем, на примере их спальни. Скажите: «Встречая в тексте то, что важно или что вы хотите запомнить, представьте картинку этого или опишите в двух-трех словах и мысленно положите на свою кровать. Следующую вещь к запоминанию положите в другое место и продолжайте так, пока не прочитаете все». Пусть ученики ответят на вопросы, схожие с теми, что они делали до упражнения на визуализацию. Объясните им, почему они больше вспомнили про второй текст: мозг лучше помнит переживания и картинки, чем слова.

Дайте детям понять, что память улучшается, если думать в картинках. Чем необычнее изображение, тем лучше запоминание. Это можно доказать простым упражнением.

Представьте корову. Ее зовут Жоржетта. Это корова джерсийской породы. Корова находится на Эмпайер-стэйт-билдинг и поет два рождественских гимна. На шее у коровы висит окорок. Это виргинская ветчина. Корова носит желтое белье. В копыте у нее карандаш. И она рисует по точкам картинку-головоломку, на которой изображена Мерилин Монро, идущая по дороге на церковную мессу.

Вы только что назвали первые 13 американских колоний: Джорджия, Нью-Джерси, Нью-Йорк (Эмпаер-стэйт-билдинг), две Каролины (созвучно слову «carol» – рождественский гимн), Виргиния, Нью-Гемпшир (ham – ветчина), Делавар (созвучно слову нижнее белье – «underwear»), Пенсильвания (созвучно слову «карандаш» – pencil), Коннектикут (созвучно названию головоломки «соедини точки» connect-the-dots), Мэриленд, Род-Айленд (созвучно со словом «road» – дорога) и Массачусетс (созвучно со словом «mess» – месса).

Если хотите сильнее заинтересовать детей и еще больше стимулировать память, попросите повторять устно. Упражнение происходит следующим образом:

Представьте корову. Ее зовут Жоржетта.

*Как зовут корову?*

Это корова джерсийской породы.

*Какая это корова?*

Она находится на небоскребе Эмпаер-стэйт-билдинг.

*Где корова?*

Она поет два рождественских гимна.

*Что она поет?*

На шее у нее висит окорок.

*Что у нее на шее?*

Это виргинская ветчина.

*Какая это ветчина?*

На корове желтое нижнее белье.

*Что на ней надето?*

В копыте у нее карандаш.

*Что у нее в копыте?*

Она рисует головоломку «соедини точки».

*Какую головоломку?*

На картинке Мерилин Монро.

*Кто на головоломке?*

Идущая по дороге.

*По чему она идет?*

На мессу в церковь.

*Куда она идет?*

Эту визуализацию можно подкрепить быстрым устным обзором. Задайте вопросы, а ученики пусть вспомнят, какие слова они представляют.

*Как зовут корову?  
Какая это корова?  
Где корова?  
Она поет пару \_\_\_\_\_  
А на шее у нее \_\_\_\_\_  
Какая это ветчина?  
Корова одета в \_\_\_\_\_  
Что у нее в копыте?  
Какую головоломку она решает?  
Кто на головоломке?  
Она идет по \_\_\_\_\_*

Дополнительным подкреплением будет попросить учеников сделать набросок картинки (на бумаге или рукой в воздухе) и показать части картинка, которые отвечают за названия первых штатов.

Акроним для запоминания данной техники ЗЯЯПреП: З – мысленное Зрение, А – ассоциации картинка с каким-то действием, Я – яркий, Пре – преувеличенно, П – повторять периодически. Повторные представления картинка укрепляют долгосрочную память.

Визуализацию нужно регулярно подкреплять. Эта простая техника улучшает понимание прочитанного и развивает словарный запас. Но самое важное: визуализация помогает понимать и вспоминать (два наиболее проверяемых в школе навыка) и дает детям ощутимую уверенность в себе.

## Истории

Стремитесь упростить текст, чтобы информация можно было получить в виде картинка или личного переживания. Один из способов добиться этого – рассказывать истории. Этот подход к общению помогает создать смыслы и сохранить внимание слушателя. Истории помнятся дольше, чем факты, потому что содержат визуальные картинка. Картинка затрагивают эмоции, поскольку касаются чувств. Когда одного учителя истории спросили, как ему удастся сделать свои уроки такими интересными, он ответил: «Рассказывайте истории». Об этом же говорит и старая присказка:

ПРАВДА ходила по свету голой, и все обходили ее стороной.  
ВЫДУМКА гуляла в ярких одеждах, и все ее любили.  
Однажды ПРАВДА спросила у ВЫДУМКИ:  
– За что люди тебя любят?  
Тогда ВЫДУМКА поделилась с ПРАВДОЙ своим пестрым гардеробом.  
И все стали любить ПРАВДУ.

## Метакогниция

Метакогниция – это осознание собственного мышления. Артур Коста (Arthur Costa), соучредитель Института привычек психики (Institute for habits of the mind), почетный профессор Калифорнийского государственного университета (Сакраменто) и бывший президент Ассоциации супервизирования и развития учебных программ, много говорит и пишет о ее значении.

Метакогниция необходима для развития навыков критического мышления. Ее цель – помочь учащемуся осознать собственные когнитивные процессы и понять, помогает ли то, чем он занят, выполнить задачу.

Отследите, слышите ли вы, как разговариваете с собой, решая задачку: *сколько будет половина от двух плюс два?*

Когда мы слышим, как думаем, то осуществляем метакогницию. Но не считайте, что так делает каждый ученик. Бывает, что ребенок поработал и решил задачу, учитель спрашивает:

– Расскажи нам, как ты ее решил.

А ученик отвечает:

– Я не знаю – просто решил, и все.

Это демонстрация нехватки метакогнитивного осознания.

Школьный подход делает сегодня слишком большую ставку на «правильные» ответы. Но во многих ситуациях важно не то, сколько верных ответов знает человек, а как он действует, когда не знает чего-то.

Ученики часто пытаются решить задачу или проанализировать ситуацию не думая. Ответ может быть очевидным, так что они его просто называют. Это годится во многих случаях. Однако, если задача слишком сложна для подобного образа действий, возникают трудности. Для тех учеников, кто привык думать на уровне восприятия и не развил когнитивных навыков, задания кажутся «слишком трудными», и они сдаются. *Неспособность контролировать собственные когнитивные процессы составляет значительную часть проблемы детей из группы риска и тех, кто бросил школу, а также является одной из причин дисциплинарных нарушений.*

Как ни важно развивать предметные навыки, стратегии усиления мышления не уступят им по значимости. Школьный подход делает сегодня слишком большую ставку на «правильные» ответы и единственно верные решения задач. Но во многих ситуациях важно не то, сколько верных ответов знает человек, а как он действует, когда не знает чего-то, когда сталкивается с проблемой, дилеммой, тайной и требующей решения ситуацией, ответы на которую неочевидны и требуют поисков. В нашем быстро меняющемся информационном мире это справедливее день ото дня.

Столкнувшись с задачей, большинство из нас приступает к тому, что кажется правильным, и уделяет внимание тому, что делает, *только если это необходимо*. Например, управляя автомобилем, мы автоматически тормозим на красный свет, потому что это стало привычкой. Но если мы увидим мигающий красный свет – не слишком распространенная ситуация, – то начнем думать. В школе разница между теми, кто успешно управляется с когнитивными процессами, и теми, кто не преуспел, состоит в том, что успешные ученики научились осознавать, что они делают. Они не действуют импульсивно или интуитивно, когда это не нужно.

Когда создается привычка, активность мышления при выполнении изученного типа задач снижается. В этот момент нужно давать более сложное задание. Переход от привычных к новым и более трудным вещам развивает мышление.

Включению осознания и улучшению навыков мышления способствует *проговаривание учениками того, что происходит у них в голове, когда они приступают к заданию*. Тренируйте детей поддерживать мыслительный процесс активным, а сознание открытым. Предлагайте такие вопросы, как: «Что происходит у вас в голове, когда вы ищете ответ?», «В чем ваша стратегия?», «Как еще это можно было сделать?». *Разговоры о мышлении улучшают мышление*. Учителя могут модулировать собственный метакогнитивный процесс, чтобы помочь ученикам.

Еще один прием – вопросы типа «Приведите три причины, почему это неверное решение». Отвечая, дети учатся одной из важнейших когнитивных функций – сравнению. В процессе они не только учатся создавать критерии для сравнения, но и *осознают*, что делают.

Заметьте: задавать вопросы, интенсифицирующие мышление и понимание, эффективнее, чем хвалить. Определенная обратная связь полезнее. Например, чем заметить: «Хорошая работа», – лучше сказать: «Похоже, ты разобрался в этом, как думаешь? Хочешь показать мне еще один пример?» Ученик усваивает при этом, что становится компетентнее.

Вместо того чтобы судить и строить рейтинги, учитель становится посредником, помогающим ученикам извлечь полезные уроки из их собственного опыта. Сюда относится понимание, *почему* работа удалась или *почему* случилась неудача и что с ней делать дальше. Цель метакогниции – осветить особенность мыслительных процессов ребенка, а не протестировать его знания.

## Восприятие

Обсуждение приемов преподавания будет неполным без разговора об органах восприятия и способах получения информации. Достаточно обрывка воспоминаний, чтобы вы оказались в прошлом, в забытом месте, среди знакомых лиц. Когда играют золотые хиты, сознание выдает давно забытые слова песен.

Чем больше органов чувств задействовано в обучении, тем больше якорей возникнет в сознании и тем лучше запомнится урок. Например, в упражнении про джерсийскую корову Жоржетту на Эмпайер-стэйт-билдинг для усиления визуальной памяти использованы цвета. Чтобы убедиться в эффективности воздействия цветов, вспомните, что за предмет был у коровы и какого цвета.

Дополнительное подкрепление возникнет, если задействовать обоняние. В отличие от остальных ощущений данные о запахах передаются прямо в мозг. Можете представить запах банана? А запах утреннего кофе? Используя тот же пример с коровой: представьте резкий запах свежего асфальта на новой дороге, по которой Мерилин шла на мессу.

Якоря в памяти создают и звуки, особенно музыка. Музыка стимулирует обучение и воспоминание. Исследования показывают, что клетки мозга резонируют вместе с музыкой. Во время периода самостоятельной работы над заданиями наиболее продуктивен темп музыки 60 тактов в минуту. Этот темп коррелирует со спокойным сердцебиением, тем самым способствует замедлению сердечного ритма и расслаблению тела, что улучшает работу мозга.

Произведения Моцарта или музыка барокко с 60 тактами в минуту (ларго или анданте) помогает расслабиться и стимулирует обучение. Включая этот тип музыки во время повторения, вы усиливаете как текущую работу, так и активизацию памяти. Однако нужно объяснить детям, зачем вы включаете музыку и как она воздействует на мозг, потому что некоторые предпочитают учиться в тишине.

Память работает еще лучше, если добавить кинестетический компонент. Вот пример комбинации арифметики и прыжков со скакалкой:

Прыг и скок, учу урок.  
Числитель – то, что выше,  
прыгаю до крыши.  
А снизу знаменатель,  
на землю возвращатель.

После такого разучивания память не подведет даже спустя недели.

Стоит заметить, что привлекательная учебная обстановка обостряет чувства. Учителя средних классов могут использовать таланты своих учеников, чтобы создать такую же стимулирующую атмосферу, как и в младших классах.

## **Дополнительные рекомендации по усилению памяти**

Обычно мы запоминаем либо первое впечатление, либо то, что *повторяем*, либо то, что поражает нас *необычностью*, либо что-то *личное*, либо то, что *ассоциируется* с уже известным, либо что-то совсем *недавнее*. Запомнить эти условия помогает акроним «ПЛАН ПерС».

*Повторение* усиливает вспоминание. Все, что повторилось, с большей вероятностью отложится в долговременной памяти. Повторение в течение урока и на последующих занятиях поможет запомнить материал. Дискретные повторения эффективнее пролонгированных: лучше три раза коротко повторить что-то в разное время, чем долго заниматься повторением за один раз. Лучше, если ученики сами занимаются повторением (а не только слушают учителя) и это сопровождается какими-то телодвижениями.

Сходным образом мы запоминаем *личное*, поскольку оно затрагивает эмоции. Мы до сих пор помним комментарии учителей, которые нас ободрили или, наоборот, подавили.

Воспоминания лучше формируются, если мозг связывает *ассоциациями* новую и уже известную информацию. Обучение новому навыку или новым понятиям естественным образом связывается с уже освоенным. Эффективная стратегия – мнемоническое запоминание. Например, запоминая названия планет в порядке от Солнца, выучите «Мы Все Знаем Маленьких Южных Слонов, Улетевших На Полюс»: Меркурий, Венера, Земля, Марс, Юпитер, Сатурн, Уран, Нептун и Плутон (если Плутон еще считается планетой).

Мы лучше запоминаем все *необычное, новое, поразительное* или то, что привлекло наше внимание. Надолго запоминается то, что выделялось на фоне привычной рутины: экскурсия, поход, особое событие или необычная одежда, в которой учитель вел урок.

*Первичность* означает первое впечатление. Мы хорошо запоминаем свои первые впечатления о людях или событиях. Поэтому так важно начало уроков.

*Свежие* – это самые последние из полученных знаний или впечатлений. Часто лучше всего знания усваиваются в последние минуты урока, и это особенно касается учеников из группы риска. Эффективно бывает подумать над прошедшим уроком самостоятельно, а потом поделиться с напарником. Стратегия для окончания урока: подумай – обсуди – расскажи. Сначала ученики сами вспоминают три вещи, которые им запомнились. Затем выбирают одну из них и рассказывают напарнику. А затем делятся этим в группах или перед всем классом.

Обратите внимание на вашу мимику и жесты. Поощряйте учеников жестикулировать, когда они не могут что-то вспомнить.

Поскольку на всех контрольных требуется вспоминать, вот несколько дополнительных рекомендаций. Вспомнить ускользающее слово помогают жесты (Begley, ноябрь, 1998). Люди, обращающиеся к своей памяти на слова, обычно жестикулируют определенным образом. В следующий раз, подыскивая нужное слово, обратите внимание на вашу мимику и жесты. Поощряйте учеников жестикулировать, когда они не могут что-то вспомнить. Другой важный момент – движения глаз. В классе во время выполнения заданий или написания контрольных от детей обычно требуют смотреть на лист бумаги перед собой. Однако воспоминания лучше приходят, если одновременно мы делаем что-то, что делали в момент изначального запоминания. Если ученик-визуал смотрит только в свою тетрадь, его память молчит. Но стоит ему после контрольной оторвать взгляд от тетради, как на него волной обрушиваются запоздавшие воспоминания. Не запрещайте ученикам смотреть вверх и по сторонам!

## Лазерное обучение

Лазерным обучением называют технику, при которой для усиления памяти ученики попеременно обдумывают и проговаривают информацию в короткие промежутки времени.

Поскольку мозг лучше учится на картинках и переживаниях, ученик сначала преобразует ключевые моменты нового материала в короткие фразы, а их – в мысленные картинки. Это и есть лазерное мышление. Далее, чтобы информация запомнилась, ребенок «лазерно» рассказывает про свою мысленную картинку и ее смысл другому ученику – *не дольше, чем в течение 30–45 секунд*. Короткие периоды для обдумывания и проговаривания создают правильное количество стресса, чтобы стимулировать запоминание. Эффективность техники объясняется работой химических веществ мозга, а не социальным взаимодействием. Этот процесс не связан с выслушиванием другого и комментированием его высказываний. Смысл в том, чтобы заставить человека думать и сказать, о чем он подумал или что выучил. Оптимально проводить такую работу периодически в короткие промежутки времени. Только *проговаривая*, человек понимает, что он понял или не понял. Таким образом, в стратегии заложена возможность для самокоррекции.

Проговаривать вслух то, что было только что выучено, – прекрасная образовательная техника.

Объясните детям смысл этого процесса. Они должны понять, что рассказывать другому выученное может быть слегка дискомфортно. Нужно объяснить, что, когда они представляют себе картинки, в мозге создаются эпизодические проводящие пути и память усиливается (Sprenger). Ученики должны понять, что надо говорить вслух и услышать себя. При проговаривании информации в мозге высвобождаются определенные нейромедиаторы. Когда ученик *утверждает*, что он что-то выучил, он осознает, так ли это. Увидеть это на практике можно, повторив *Систему повышения ответственности*. Попросите учеников прочитать *Резюме* к главе 3 и в течение одной минуты объяснить программу. Вы увидите, что, *проговорив программу вслух*, они смогут определить, что требует дальнейшего повторения или объяснения. Проговаривать вслух то, что было только что выучено, – прекрасная образовательная техника. Однако учитель обязательно должен объяснить, как работает этот процесс, чтобы дети не смущались озвучивать свои мысли.

## Дифференцированное преподавание

Дифференцированное преподавание основано на идее, что нельзя подходить ко всем с одной меркой. Для оптимального обучения нужно закладывать в урок возможность создания у учеников различных проводящих путей в мозге. Одни дети с трудом осваивают базовую программу, тогда как другие обучаются ускоренно и на продвинутом уровне. Дифференцируя учебный процесс, можно улучшить обучение всех школьников. Это затрудняет планирование, зато занятие становится интереснее – как для учителя, так и для детей.

Поскольку каждый ученик приходит в школу со своим настроением, багажом навыков и знаний и обладает собственным стилем обучения и интересами, учителя включают в план занятий разнообразные приемы и подходы. основополагающий принцип – предоставлять выбор.

Дифференцированное обучение предлагает детям разных способностей соответствующие материалы и техники. Это могут быть общеклассные занятия, работа в группах или индивидуальные объяснения; различные приемы, упомянутые в первом разделе этой главы; оценка уже существующих знаний и интересов учеников; непрерывное измерение; создание групп и их перемешивание.

Объяснив материал, учитель может разбить учеников на группы по способностям. Затем учитель дает каждой группе серию вопросов по теме занятия подходящего уровня. Другой критерий разделения на группы – по стилям обучения. Поскольку все дети находятся на разных уровнях и учатся разными способами, единый подход к преподаванию для всех будет менее эффективен.

Еще одна модель дифференциации – предложить на выбор задания, но с условием продемонстрировать усвоенное. Это устраняет необходимость в предварительной оценке знаний и удобно в больших классах (как в старшей школе).

Ниже приведен пример дифференциации учеников средних и старших классов на уроке биологии, тема «Функционирование клеток организма».

Сначала учитель обдумывает:

# Что должны ЗНАТЬ ученики? *Части клеток и их функции.*

# Что ученики должны ПОНЯТЬ? *Работа всех органов клетки взаимосвязана.*

# Что ученики должны УМЕТЬ ДЕЛАТЬ? *Анализировать эти взаимосвязи так, чтобы их напарникам было понятно, как на самом деле работает клетка.*

После общей для класса лекции о клетках ученики выбирают одно из заданий:

# *Схематически нарисуйте и подпишите части клетки так, чтобы любой, кто незнаком с работой клеток, все понял.*

# *Придумайте сравнение органов клетки и их функций с членами семьи и их ролями. Объясните взаимоотношения.*

# *Из предоставленного материала сделайте маленькие клетки.*

# *Придумайте литературный рассказ о клетке. Кто будет главным героем? А кто его антагонистом? Кто пытается повредить клетке?*

# *Если предложенные варианты вам не нравятся, придумайте собственное задание по теме и обсудите с учителем.*

Затем ученики дважды группируются по трое.

1-й раз: Поделитесь результатами своей работы с теми, кто выбрал аналогичное задание.

2-й раз: Поделитесь результатами своей работы с теми, кто выбрал другое задание.

## Конструктивный сдвиг

Необходимо, чтобы в преподавании произошли четыре типа фундаментальных перемен:

- 1) от попыток изменить других к изменению себя;
- 2) от фокуса на преподавание к фокусу на обучение;
- 3) от опроса отдельных учеников к участию всего класса;
- 4) от обучения «по одной мерке» к дифференцированному обучению.

### ***1. Сдвиг от стремления изменить учеников к фокусу на изменение учителя***

Большинство людей искренне верят, что если их что-то не устраивает, то поменяться должны окружающие. Особенно это касается преподавания. Если успеваемость учеников не такая, как хотелось бы вам, то нужно не ожидать, что они изменятся, а спросить себя: «Что я, как учитель, могу изменить в себе, чтобы повлиять на них в желаемом направлении?»

### ***2. Сдвиг от фокуса на преподавание к фокусу на обучение***

Традиционно учительский подход состоит в том, чтобы привлечь внимание учеников и удерживать его в течение всего урока. Согласно Эрику Дженсену представление о необходимости постоянно удерживать внимание учеников устарело биологически и психологически. Это модель не обучения, а контроля. Для оптимального обучения учителю достаточно удерживать внимание учеников небольшое время. Качественное обучение может начаться с привлечения внимания учеников к новому, эмоциональному, релевантному или любопытному аспекту материала. Затем, когда у учеников было время выучить необходимое таким образом, какой удастся им лучше всего, наступает этап интеграции, поиска смыслов и запоминания.

Исследования подтверждают, что лучше всего мы учимся, когда активно включаемся в интересные и трудные ситуации и когда говорим вслух о том, что учим. Проговаривание активизирует лобные доли, что необходимо для понимания, осмысления и запоминания. Поэтому большую часть занятий ученики должны быть активно вовлечены в работу, а не сидеть тихо и пассивно, внимая учителю. Мозг лучше всего учится, когда «действует», а не когда «впитывает». Старая поговорка гласит: «Кто говорит, тот и учится». Это путь *сократить разрыв между тем, что преподается, и тем, что усваивается*, например, чему учили в понедельник и что ученики еще помнят во вторник. В отчете Национальной ассоциации директоров средних школ под названием «Разрушая рейтинги» отзывается эхом та же идея: ученики должны активно участвовать в своем обучении, а не быть пассивными получателями информации из учебников и лекций.

Всегда держите в голове две фразы: избегать скуки и избегать утомительности.

Всегда держите в голове две фразы: *избегать скуки* и *избегать утомительности*. Самый эффективный способ перейти от концентрации на преподавании к сосредоточенности на обучении (думать не о том, что «даешь», а что из этого усваивается) – использовать разнообразные методы обучения. «Чем разнообразнее обучение, тем шире класса вовлечение».

Задумайтесь вот о чем: мы усваиваем 10 % того, что читаем, 20 % – того, что слышим, 30 % – того, что видим, 50 % – того, что видим и слышим, 70 % – того, что говорим и 90 % – того, что говорим и делаем (Pike). Эту идею точно отражает старая китайская поговорка:

*Я слышу и забываю, вижу и запоминаю, делаю и понимаю.*

Рассказывать – не значит преподавать, а слушать – не значит учиться. Лучший способ что-то выучить – самому стать учителем. Отчасти это верно и потому, что активная роль в учебе всегда привлекательнее. Обучение происходит, когда учащийся прикладывает усилия. На этом основан тьюторинг (индивидуальное обучение). Если у вас большие классы, подумайте о возможности потренировать детей быть учителями для других – это не только активизирует учебный процесс, но и поможет детям лучше узнать друг друга. Важную роль здесь играет сотрудничество при обучении и задания типа «думай – обсуждай – поделись с другими». Работа в парах особенно эффективна, поскольку один напарник не создает психологической угрозы. Это помогает детям открыться и познакомиться и углубляет их участие в учебном процессе.

### **3. Сдвиг от опросов отдельных учеников (в ущерб другим) к 100 %-ному участию класса**

Не задавайте вопрос, после которого дети поднимают руки для ответа, а *предлагайте* вопрос. Пусть ответ они готовят парами или группами. Дети быстро понимают, что учитель заинтересован в их поголовном участии. Ученики, нашедшие правильный ответ, все равно получают внутреннее удовлетворение от своей правоты.



И еще: всегда держите в голове важную мысль: «каков вопрос – таков ответ». Вопрос запускает процесс мышления. Умные вопросы активизируют мозг. Хороший вопрос незаметным для вовлечения учеников в работу. Умение задавать эффективные вопросы настолько важно, что ему посвящается практически вся эта книга.

#### ***4. Сдвиг от обучения «по одной мерке» к дифференцированному подходу***

Дифференцированное преподавание – это попытка разнообразить обучение для оптимального усвоения знаний, поскольку способности, стили, личности, интересы, знания, опыт и мотивация у учеников разные.

#### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# Акроним ЛИМЭС поможет помнить о важных для планирования занятий концепциях. «Л»: особенности работы левого и правого полушарий мозга, комбинирующая упорядоченность и линейность подачи информации с фрагментарностью. «И»: различные типы интеллекта. «М»: модальность обучения – визуальное, аудиальное и кинестетическое. «Э»: эмоции, которые влияют на процесс обучения, мешая ему или способствуя. «С»: у людей бывают различные стили обучения, и на занятиях нужно использовать различные задания.

# В конце урока следует запланировать время для рефлексии (обдумывания пройденного).

# Теория уровней интеллекта поможет удостовериться, что дети нарабатывают навыки мышления и оценки, а не просто накапливают информацию.

# Спрашивайте «что если» и «что еще», уделяйте время на ожидание, вызывайте ученика после того, как задали вопрос, не повторяйте ответы учеников, предлагайте вопросы, чтобы участвовали все.

# Стратегия отвечать на вопросы, исходящие только от групп, позволяет контролировать течение урока.

# Правильная формулировка вопросов способствует развитию мышления.

# Техники визуализации улучшают память.

# Истории – это одежда фактов и потому помогают их запомнить.

# Метакогниция – осознание собственных мыслительных процессов – улучшает навыки мышления.

# Музыка, яркие цвета и другие стимулы органов чувств улучшают обучаемость.

# Лазерное обучение, при котором ученики быстро обдумывают и проговаривают вслух изученное в короткие промежутки времени, улучшает запоминание и помогает детям понять, где еще есть пробелы в их знаниях.

# Дифференцированное преподавание улучшает результаты обучения.

## Управление классом

*Эффективное управление классом – это когда работают не правила, а процедуры.*

Управление классом описывает стратегии эффективного преподавания. *Хорошее управление классом помогает сократить количество дисциплинарных проблем (см. Пролог).*

## Выработка процедур

Ученики должны знать, что им делать при входе в класс, так же хорошо, как и учитель. Необходимо познакомить детей с поведением в классе, а для этого – обучить процедурам. Например, перед классным собранием первой процедурой будет быстро и тихо собрать учеников в круг. Собрание никогда не начнется, пока эта процедура не будет успешно освоена. Учить процедурам нужно раньше, чем собственно школьным предметам. Помните: *процесс предшествует продукту.*

Процедуры создают структуру, которая особенно важна для учеников из группы риска. Ярлык «группа риска» не имеет никакого отношения к уровню интеллекта. Он просто означает, что эти дети имеют повышенную вероятность учиться плохо или бросить школу. Часто их жизни хаотичны, и единственный островок стабильности в них – школа. Они находятся в группе риска лишь потому, что не выполняют свою работу. А причина невыполнения работы заключается в отсутствии структуры и процедур, которые обеспечивают стабильность.

Слишком часто мы ошибочно считаем, будто ученики знают то же самое, что и мы, и понимают, чего от них хотят. Особенно это относится к процедурам. *Не предполагайте ничего, кроме факта, что дети не знают, чего хотят от них взрослые.*

## Обучение повседневным делам

Структурируйте работу или создавайте такую атмосферу, чтобы ослаблять/устранять конфликты.

В младших классах это относится и к работе в помещении, и к играм на улице. Пример такой процедуры: «Как попить у фонтанчика». Ученики, чьи фамилии находятся в первой половине списка, пойдут пить из фонтанчика на этом этаже, из второй половины списка – на другом. Тот, кто стоит в очереди за тем, кто пьет, должен медленно досчитать до 10 и только после этого мягко похлопать пьющего по плечу. Перед тем как начать процедуру, дайте детям попробовать. Порепетируйте с ними, как правильно выстраиваться в очередь.

Подкрепите процедуру очереди перед входом в класс в начале учебного дня. Одна учительница напоминает ученикам, что, входя, они должны положить ранцы, наточить карандаши, выложить домашнюю работу и деньги на ланч на парты и начать проверять домашнее задание. Другая не позволяет ученикам задавать ей вопросы, когда они входят в класс в начале дня, после ланча или после перемены. Вместо этого она наблюдает, как они входят и приступают к заданию, написанному на доске. А затем, когда все приступили к заданию, она уделяет внимание тем, кому оно требуется.

Необходимо ввести хотя бы один сигнал для мгновенного привлечения внимания всех учеников.

Оптимальное поведение не всегда одно и то же. Утром может быть предпочтительнее, чтобы ученики входили и сразу приступали к работе. После обеда может оказаться практичнее дать детям время немного успокоиться.

Помните: конфликт может случиться при любом новом занятии, новой игре – если только сперва не установить регламент.

## Управление вниманием

Очень много времени зачастую тратится на то, чтобы привлечь внимание учеников. Нужно учить даже такой процедуре, как поднимание рук, потому что она состоит из трех частей: подсказка, фокус и сигнал. *Подсказка* – это когда учитель поднимает руку. Ученики, увидевшие это, *фокусируют свое внимание* на учителе и тоже поднимают руки и прекращают предыдущее занятие. *Сигнал* заключается в том, что ученики, которые уже отвлеклись от работы и смотрят на учителя, дают другим, еще пока увлеченным делом ученикам, сигнал прекратить работу и посмотреть на учителя. Заметьте, что ответственность за то, чтобы весь класс обратил внимание на учителя, принадлежит ученикам, а не учителю (см. иллюстрацию в Прологе).

Недостаточно просто рассказать детям о процедурах. Им нужно попрактиковаться замечать поднятую руку учителя, фокусироваться на поднимании своей руки и сигналить остальным, кто еще не поднял руку. Эту процедуру нужно тренировать, пока учитель не будет доволен результатом: привлечением внимания всего класса за несколько секунд. Периодически процедуру нужно разучивать заново.

В младших классах можно сделать процедуру веселее командой «Замрите!» – ученики должны в тот же миг застыть в той позе, в какой их она застала. Команда освобождения – «Отомрите!». Еще один прием – сказать: «Хлопни один раз, если ты услышал мой голос», «Хлопни дважды, если ты услышал мой голос». Второй раз привлечет всеобщее внимание.

Всегда можно спросить учеников любого возраста, что они предлагают сделать по поводу привлечения внимания. Необходимо ввести хотя бы один сигнал для мгновенного привлечения внимания всех.

## Сразу за дело

Войдя в класс, ученики должны немедленно заняться учебной деятельностью. Можно писать в своем журнале наблюдений, анализировать картинку на проекторе, выполнять записанное на доске задание, вспомнить что-то важное со вчерашнего урока или заняться еще чем-то полезным, пока учитель отмечает присутствующих или занят подобными делами. Бездействие в начале урока – это потеря времени, и очень важного (Sousa, 1995). ВСЕГДА планируйте занятие на это время. Впустую убитое время убивает учебу.

## Борьба с опозданиями

Если проблема опозданий возникла в средних и старших классах, используйте что-то позитивное.

Периодически давайте ученикам тест из одного вопроса в начале дня. Вопрос может касаться домашнего задания, недавнего материала или того, что учитель хочет повторить. Этот тест дается только для дополнительной оценки, он помогает улучшить отметку, но никому не вредит. Собирайте ответы через две минуты после начала урока.

Сократить количество опозданий можно также, если начинать занятия с чего-то нового или интересного. Все ученики, даже старшеклассники, с удовольствием слушают хорошие истории. Начните, например, читать рассказ. Не ожидайте, что на следующий день все придет вовремя. Однако вы успешнее справитесь с хронически опаздывающими учениками, если не будете привлекать внимание к их опозданиям. Не переживайте, что ваш недостаток

внимания к опоздавшим поощрит и других опаздывать. Через несколько дней большинство опаздывающих будут приходить вовремя и организованно. Если кто-то приходит с шумом, то при их появлении читайте рассказ очень негромко, это сработает лучше, чем любые средства принуждения. Сделайте паузу и подождите, пока они успокоятся, затем продолжите. Через несколько дней их манеры изменятся.

Сократить количество опозданий можно, если начинать занятия с чего-то нового или интересного.

Если ученик продолжает опаздывать, персонализируйте свои с ним взаимоотношения. Спросите его, действительно ли приходить поздно – это то, чего он *хочет*. Затем спросите, что он делает, чтобы *предотвратить* свои опоздания. Различие между тем, что ученик *хочет* и что он *делает*, помогает оценить себя и ведет к принятию *плана*. План должен придумать ученик, хотя учитель может вносить предложения. Если ученик продолжает опаздывать, пусть разработает особую *процедуру*, чтобы запускать план в действие. Ключ к успеху в том, чтобы именно *ученик* разработал план, *сам* продумал процедуры для воплощения плана в жизнь и *сам* визуализировал необходимые действия вплоть до того, чтобы представить себя входящим в класс до начала занятий.

Последний момент относительно хронически опаздывающих учеников: многие из них внутренне наказывают себя за опоздания. Поэтому добавочные внешние наказания мало помогут им решить проблему с управлением своим временем. Контракт с описанием того, что повлечет его нарушение, может на время изменить поведение, но не сравнится по эффективности с построением личных отношений или визуализацией процедур.

## Отмечание присутствующих

Перепись присутствующих не должна отнимать время от занятия. Отмечайте их, пока они заняты предложенными вами делами в начале урока. В средних и старших классах пусть сами ученики помогут в этом. Дежурный может помочь собрать карточки (если система это предусматривает), проверить список отсутствующих или помочь заполнить необходимые формы в то время, как учитель быстро отмечает в журнале пришедших. Отметки посещаемости отнимают меньше минуты.

## Как передать и собрать материалы

Одна из первых процедур, которой нужно обучить детей, – это раздача и сбор материалов.

Используйте помощников. Так, если урок начинается с заполнения дневников, то пусть двое добровольцев раздадут их до начала занятий. Они придут раньше, поскольку это их обязанность. Зная, где сидят их одноклассники, они раздадут тетради до прихода большинства детей.

Если нужно раздать или собрать книги или другие материалы, объясните помощникам, как им двигаться, чтобы не мешать друг другу и сидящим за партами. Например, движение по часовой стрелке в переполненном классе поможет избежать излишнего физического контакта.

## Карандаши на время

После младших классов (в которых все учебные материалы должны быть легкодоступны) ученики постоянно просят одноклассников дать им на время запасные карандаши. Получить свой карандаш назад может быть непросто.

Научите детей понятию «залог». Когда один ученик берет у другого карандаш, он должен оставить в залог что-то свое, скажем, 25 центов или ключ от дома.

Ученики не забывают про личные вещи. Те, кто постоянно берет карандаши взаймы у одноклассников, столкнутся с вопросом: «А что в залог?»

## **Поход к точилке**

Простая процедура поможет избежать затачивания карандашей в то время, когда учитель что-то объясняет. Если ученик хочет заточить карандаш, то поднимает его вверх в качестве коммуникационного сигнала. Когда учитель сочтет возможным, он ему кивнет.

Некоторые учителя начальных классов выделяют время на заточку карандашей в начале дня и после обеда. В другое время нужно пользоваться специальными пеналами с карандашами, которые стоят в разных местах класса. Пеналы подписаны «острые» и «тупые». Ученики кладут затупившийся карандаш в коробку с «тупыми» карандашами и берут острый из другой коробки.

## **Использование школьных принадлежностей**

Нужно учить детей бережному обращению со школьными принадлежностями. Например, ребята должны попрактиковаться услышать и выполнить команду по закрыванию фломастеров колпачками. Иначе те очень быстро высохнут.

## **Помощь учителя группе**

Нужно разработать сигналы учителю о помощи группе.

Можно использовать цветные пластиковые стаканчики (которые продаются в магазинах, торгующих товарами для вечеринок). Каждой группе дают три стаканчика: зеленый, желтый и красный, вложенные друг в друга и перевернутые. Если сверху зеленый стаканчик, помощь не нужна, желтый – у группы есть вопрос, красный – нужна помощь.

## **Индивидуальная помощь учителя**

Лучший способ учиться – это учить кого-то. Введите политику спрашивать двух одноклассников до того, как обращаться к учителю.

Первый вопрос, который учитель задает обратившемуся к нему ученику: «Кого ты попросил о помощи?» Это подкрепит следование процедуре и заодно покажет учителю, у кого еще есть аналогичный вопрос.

## **Обратная связь от учеников**

Обратная связь от учеников позволяет понять, насколько успешно проходит занятие.

Простая техника: научить детей поднимать большой палец вверх, если они поняли, и поворачивать его книзу, если нет. В младших классах можно использовать карточки разных цветов.

Например, если учитель спрашивает: «Покажите мне, вы согласны или нет?» – те, кто не согласен, показывают красную карточку, а те, кто согласен, – голубую. Активное участие делает детей ответственным, и это эффективнее, чем спрашивать всех по одному.

Еще один прием. После ответа одного из учеников спросить весь класс: «Кто согласен?», «Кто не согласен?» Затем идет вопрос: «Почему вы не согласны?»

Учеников, которым не удалось выполнить задание во время урока, можно собрать в маленькую группу (группы) для дополнительного занятия с учителем, в то время как остальные продолжают самостоятельно работать над тем же или другим заданием.

## **Мятая бумага – больное место**

Когда кто-то комкает бумагу, пока остальные заняты работой, звук отвлекает всех. Еще больше раздражает шуршание, когда учитель что-то объясняет. Научите детей складывать из ненужной бумаги «хот-доги» и «гамбургеры». Лист, сложенный по вертикали, – это хот-дог. А по горизонтали – гамбургер. Если ученик хочет избавиться от ненужной бумаги, у него есть выбор, как сложить лист. Кроме того, сложенная (а не смятая) бумага не занимает место на парте, потому что сверху можно положить что-то еще.

## **Процедуры окончания урока для средних и старших классов**

Заканчивать занятие должен *учитель*, а не школьный звонок. В зависимости от возраста отпускать с урока можно по рядам, секциям или всех вместе. Однако до окончания занятия учитель должен убедиться, что комната, которую они оставляют, готова к следующему уроку. Те, кто придет в ней заниматься, имеют право на работу в чистом помещении.

Для этого можно назначать дежурных, которые займутся наведением порядка ближе к концу урока. Даже если учитель окажется поглощен уроком или работой с отдельными учениками и забудет, что урок заканчивается, об этом напомнят помощники-дежурные, когда начнут процедуру уборки. Пронести по рядам корзину для бумаг, собрать учебные материалы, разложить их по местам, выровнять парты – действия, которые нужно осуществить до того, как все разойдутся.

Помните о том, что несколько минут до окончания урока – отличный момент подумать. Пусть дети вспомнят что-то, что узнали сегодня, и поделятся этим с напарником по учебе.

### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

- # Секрет успешного управления классом – введение процедур.
- # Структурируйте занятия или организуйте среду так, чтобы ослаблять/устранять конфликты.
- # Введите сигналы для привлечения всеобщего внимания.
- # Войдя в класс, ученики должны сразу заняться чем-то полезным и связанным с учебой.
- # Отмечание присутствующих не должно отнимать время урока. Сделайте переключку, когда ученики заняты работой.
- # Необходимо обучить всех, как раздавать и собирать материалы.
- # Научите детей понятию «залог», чтобы они пользовались им, когда у них просят что-то взаимы, например карандаш.
- # Отпускать учеников с урока должен учитель, а не школьный звонок.
- # Каждый раз, когда что-то вас раздражает, придумывайте и вводите соответствующую процедуру.

## Домашние задания

*Покажите детям, что делать домашние задания выгодно им самим.*

Домашние задания – это «добавка» к классным урокам. Они имеют отношение к учебе, но напрямую не связаны с дисциплиной как нарушением поведения в классе или социальной безответственностью.

### Цель

Домашние задания дают возможность попрактиковаться и улучшить навыки, знания или понимание. Они также дают бесценный урок самодисциплины, настойчивости, управления собственным временем. Домашние задания учат, как приступить к работе, завершить ее и отвечать за результат.

### Теоретическая база

В младших классах (и не только) при планировании домашних заданий следует учитывать прочие временные потребности детей. В раннем возрасте домашние задания оказывают слабое влияние на успеваемость. Результатом чрезмерного количества домашних заданий может стать отрицательное отношение к школе и учебе. Задания должны быть короткими, интересными и посылными ученикам. Трудные задания оставляйте для работы в классе.

Согласно результатам более чем 100 исследований выполнение домашних заданий приносит свои плоды не раньше средних классов (Begley, март, 1998, с. 51).

Примечание. В эпилоге этой книги объясняется, чем образование отличается от бизнеса. И хотя и то и другое требует *усилий*, термин «работа» сильнее ассоциируется с бизнесом. Поскольку в этой книге я стараюсь разделить образование и бизнес, «домашние работы» я называю «домашними заданиями».

### Выбор заданий

Чтобы сделать выполнение домашних заданий привлекательнее, давайте выбор из двух вариантов. Убедитесь, что ученики понимают цель задания. Периодически устраивайте короткие дискуссии относительно их пользы. Просите учеников высказываться. Объясняйте, что, по вашему мнению, они узнают после выполнения задания, а затем спросите их идеи.

Домашние задания должны быть «прицельными». Например, вместо того чтобы просить написать о теме романа, который читает класс, попросите их выбрать одного персонажа и объяснить, почему он ведет себя именно так.

### «Скелет»

*Задавать на дом прочесть главу перед обсуждением в классе почти всегда бесполезно.* Это работает, только если учитель предварительно даст ученикам когнитивную карту – организационную схему или «скелет». Подобная схема напоминает леса, которые возводят до начала строительства. Пользуясь схемой, ученики лучше понимают, о чем читают. Рас-

скажите им, о чем пойдет речь в главе, которую просите прочитать. Мотивированные читать, дети получают удовлетворение от открытий.

Другой подход: научить детей перед чтением просматривать текст, отыскивая в нем «скрепы». Нужно как бы «просканировать» заголовок, все подзаголовки, жирный шрифт и курсив, резюме после главы, графики и иллюстрации, задачи главы, вопросы к ней и список слов (тезаурус).

## **Как меньше исправлять домашние задания**

Лучше всего мы учимся, обучая. Пусть ученики станут учителями. Как предлагалось ранее, прежде чем сочинение попадет к учителю, его должны проверить хотя бы двое. Когда будет сдан окончательный вариант, качество будет выше, а читать приятнее. Также воздержитесь исправлять сданные работы. Лучше напишите: «В этом абзаце у тебя орфографическая ошибка», «Проверь согласование глаголов в этом предложении». Пользуйтесь сокращениями: «Орф.» и «Согл. гл.». Это поощрит внимательнее искать свои ошибки.

Экономьте время на проверке арифметических задач, выбирая только пять примеров для проверки (а не все ответы). Это могут быть последние пять или любые пять примеров. Этого достаточно, чтобы понять, нужно ли выделять еще время на повторение с отдельными учениками. Объяснив домашнее задание, простимулируйте мотивацию, (1) предложив хотя бы два варианта на выбор и (2) создавая вопросы визуализации:

- # В какое время ты будешь делать задание?
- # Где именно это будет?
- # Какие материалы тебе потребуются?
- # Будешь ли ты в это время смотреть телевизор или с кем-то разговаривать?
- # Будешь ли ты стараться сделать задание качественно или просто поскорее закончить?
- # Перечитайте последнюю тему раздела «Качественное обучение: сотрудничество, а не конкуренция» в главе 4.

### **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

- # Домашние задания – это продолжение классных занятий. Они связаны с преподаванием и обучением, а не с дисциплиной в смысле неподобающего поведения.
- # Оценивайте важность и необходимость каждого домашнего задания.
- # Коротко обсудите с детьми, какую пользу принесет задание.
- # Укажите, на что обратить внимание, прежде чем давать задание по чтению.



## Резюме и выводы

*Привести ребенка в класс может любой, а привести к знаниям – только настоящий учитель.*

### Резюме

Эта глава началась с перечисления того, что эффективный учитель использует на уроках и в их подготовке. Он должен понимать принципы работы мозга, модальности обучения, связь между эмоциями и усвоением знаний, приемы для усиления памяти и сущность дифференцированного подхода.

Во второй части главы рассказывается об управлении классом и даются конкретные советы о том, как сделать преподавание эффективнее и одновременно сократить количество нарушений дисциплины.

В конце главы обсуждаются домашние задания.

### Выводы

Преподавание – это наука и искусство.

Поскольку это наука, нужно понимать и применять техники, которые дают ожидаемый результат.

Искусство преподавания заключается в том, чтобы понять, как и когда вести учеников к достижению результатов.

Используя идеи из первой части главы, из разделов по управлению классом и по выполнению домашних заданий, мы приближаемся к успешному преподаванию – и к результативной учебе.

## Глава 6 Воспитание в семье

### Советы родителям

*Желудь может вырасти крепким дубом, но ему никогда не стать могучей секвойей, сколько бы вы его ни тянули. Узнайте природу своего ребенка и растите его в соответствии с ней.*

*Джим Каткарт*

Быть родителем – это настолько же тяжелое и изматывающее дело, насколько радостное и достойное. Часто родительство отягощено эмоциональным багажом и привычками, идущими из вашего собственного детства. Однако избавиться от прошлого и воспитывать детей без чувства вины или обвинений вполне возможно. Когда мы сажаем цветок и он вырастает не таким, как мы надеялись, мы его не обвиняем, а ищем причины, почему что-то пошло не так. Детей же мы зачастую обвиняем, критикуем или ругаем. Но если знать, как влиять на них, они начнут взрослеть – чего мы и хотим. Это не значит, что можно изменить их природу, однако можно вырастить из них достойных членов общества. Многим родителям сегодня труднее всего найти золотую середину и не быть слишком строгими или чересчур уступчивыми. В этой главе мы обсудим, как этого достичь.

Примечание. Более подробное обсуждение воспитания изложено в книге «*Воспитание без стресса*» на [www.ParentingWithoutStress.com](http://www.ParentingWithoutStress.com)

### Практика позитивности

Один из наиболее эффективных способов снизить уровень стресса у родителей и ребенка – это общаться в позитивных выражениях. Вспомните, как вы реагировали, когда кто-то говорил о вас что-то доброе. А теперь вспомните, когда кто-то говорил то, что вы интерпретировали как критику или обвинение. Люди поступают правильно, когда им хорошо, а не когда им плохо. Тем не менее мы часто игнорируем здравый смысл и под давлением импульса посылаем негативные сообщения.

Первый шаг к уменьшению стресса – это осознать, как часто вы говорите в негативе то, что можно сказать в позитиве. Допустим, ваша дочь-подросток хочет пойти в гости к подруге вечером среди учебной недели. Вы считаете, что сначала надо сделать уроки. Когда дочь спросит: «Можно я пойду к Хилари?», – вы, вероятно, ответите: «Нет, пока не сделаешь уроков». Если вы будете практиковаться в положительных высказываниях, то реакция будет иной: «Конечно – как только уроки будут сделаны» или просто «Когда будешь удовлетворена состоянием своей домашней работы». Здесь работают два важных принципа. В двух последних высказываниях ответственность принадлежит ребенку, как и должно быть, плюс вы выразили свое доверие. Заметьте, смысл ответов, как негативных, так и позитивных, по сути, одинаков: сделал дело – гуляй смело! Однако восприятие сообщений очень различно.

Вот еще пример. Для взрослого естественно о чем-то напоминать ребенку перед выходом в школу. Вы можете сказать: «Не забудь свой бутерброд» или «Не забудь взять ключ». Но гораздо эффективнее иная конструкция: «Проверь свой список». Этот подход не только устраняет ворчание, но и передает ответственность ребенку, который составил свой список

«дошкольных» дел, возможно, с вашей помощью. Можно составлять списки для сборов в школу, выбора одежды и других ситуаций.

Первый шаг к уменьшению стресса – осознание того, как часто вы говорите негативно то, что можно сказать позитивно.

Высказывая идею в положительных формулировках, вы не только уменьшаете стресс, но и создаете доверие, избегаете конфликтов и повышаете степень удовлетворенности и согласия. Одна женщина таким способом справилась со своим раздражением от того, что муж и дети бросали грязные вещи не в корзину для белья, а на пол. На домочадцев не действовали ни уговоры, ни крик. И тогда она задумалась: «Как превратить эту ситуацию в позитивную для себя и моих родных?» Она сообщила домашним, что, увидев брошенную одежду, поднимет ее – как всегда, но виновный будет должен ей пятиминутный массаж спины – когда ей это будет удобно. В результате она не только разрядила негативную обстановку, но и получила удовольствие. А на полу стало появляться меньше вещей.

Джон Годдард, возможно, самый известный в мире ученый-путешественник, рассказал, как с такими ситуациями справлялся его отец. В 8 лет он сказал отцу, что хочет быть пожарным. Отец не стал рассказывать ему, что можно упасть с лестницы или что пожары очень опасны. В 10 лет Джон сказал отцу, что хочет быть полицейским. И опять ни слова об опасностях, травмах и т. п. Вместо этого отец сказал, что, по его мнению, сын будет отлично выглядеть в синей форме с блестящими пуговицами! Урок, который извлек Годдард, заключается в том, что родители должны *говорить с детьми и смотреть на них так, чтобы внушать веру в себя, а не создавать страхи.*

Еще один способ положительного выражения мыслей – комментировать поступки ребенка, а не его самого. Одна из важнейших черт *Системы повышения ответственности* – разделение поступков и того, кто их совершил. Причем взрослый никак не классифицирует поступок ребенка. Наоборот, сам ребенок определяет уровень, на котором совершен поступок. Это автоматически отделяет действие от делателя и помогает ребенку подумать и принять ответственность. Никто не раздражается и не теряет достоинства. Важно, что родитель показывает безусловное понимание. Ребенок чувствует, что его принимают всегда, но необходимо сотрудничество, чтобы все были удовлетворены его поступками.

Концепция отделения делателя от действия, т. е. любви от поведения, применима к вопросу карманных денег. Карманные деньги должны научить детей принимать решения о накоплении, тратах и благотворительности. Это кардинально отличается от семейных обязанностей. Если родитель недоволен тем, как ребенок выполняет свои обязанности по дому, с этим нужно разбираться отдельно, а не превращать карманные деньги в награду, которую дают за то, что родителю угодили.

Стараться выражать свои мысли и слова позитивно трудно, но интересно. Когда люди уделяют этому внимание, то поражаются, как часто говорят в негативе. Потренировавшись, можно научиться превращать отрицательные формулировки в положительные.

В главе 1 содержатся дополнительные идеи, как снизить уровень стресса.

## Предлагайте выбор

Возможность выбора – важнейший компонент воспитания ответственности и влияния на поведение. Выбор дает ощущение авторства последствий, усиливает независимость и веру в себя. Он повышает готовность к сотрудничеству и срабатывает эффективнее, чем «приказной порядок».

Возможность выбора может быть ограниченной, но чем раньше ребенок начнет принимать решения, тем ответственнее станет. Конечно, выбор должен быть таким, чтобы удовлетворить обе стороны. Допустим, ребенка спрашивают, какую работу по дому он возьмет

на себя. Если предложенные варианты не устраивают взрослого, он продолжает спрашивать: «Что еще?» Эти два слова повторяются, пока обе стороны не договорятся. Предложить выбрать домашние обязанности вместо того, чтобы назначить их, означает дать ребенку возможность почувствовать, что это *его* решение. Если же условленная работа не выполняется, нужно не налагать на ребенка наказание, а сделать так, чтобы он сам выбрал меру последствий. Здесь снова используются дружелюбные «что еще?», пока согласие не будет достигнуто. Другой подход к домашним обязанностям – это *добавлять* варианты выбора. Например, если у ребенка две обязанности, которые он не выполняет, добавьте к ним еще три, чтобы получилось пять, теперь ребенок выбирает две задачи из пяти. *Добавить обязанности на выбор* – позитивный подход, а налагать наказание за непослушание – негативный.

Вся беда в том, что желание послушания вызвано верой родителей в то, что они лучше ребенка знают, чего он хочет.

Помню, в детстве я отказывался ужинать. Это распространенный у детей способ борьбы за власть. Заставить ребенка есть довольно трудно, и это часто вызывает еще большее сопротивление. Моя мама легко решала проблему вопросом:

–Что собираешься съесть первым: морковь или горошек?

Заметьте: ответственность просто перемещалась на меня, где ей и положено быть.

Вся беда в том, что желание послушания вызвано верой родителей в то, что мы лучше ребенка знаем, чего он хочет. Часто, особенно с подростками, родители добьются большего, если решат *быть добрым, а не правым*. Один отец не мог найти общего языка с 17-летним сыном и обратился за советом к специалисту. Психолог спросил:

–Чья это вина? С чего вы взяли, что сын будет общаться с вами, хотя сами не можете общаться с ним? Скажите-ка ему: «Сынок, я понимаю, что общался с тобой не лучшим образом. Может, и ты чувствуешь то же самое?» Не знаю, однако, хватит ли вам решимости... – подначил психолог родителя.

Через два месяца отец позвонил: общение не складывалось, правда, совету он так и не последовал. Затем одним воскресным утром, когда оба сидели по своим углам и дулись, отец все же нашел в себе силы и спросил:

–Слушай, сын, я понимаю, что общаюсь с тобой не лучшим образом. Может, у тебя те же трудности?

Парень почувствовал себя так, словно у него крылья выросли, вскочил и обнял отца.

Взрослые могут делать выбор в пользу изменения своего поведения, и дети тоже на это способны. Перемены – это следствия решений, а решения принимаются, только когда есть выбор. Давая возможность выбирать, мы тем самым направляем перемены в поведении. Помните: дети найдут способы расширить свои варианты выбора и без вашего разрешения. Например, ничего не делать.

Взрослые называют это неповиновением. Чтобы избежать этого, взрослым лучше давать разные варианты выбора.

Нас учили, что власть портит, абсолютная же – абсолютно. Однако *бессилие* портит ничуть не меньше. Когда люди чувствуют, что у них нет никакой власти, их целью становится добыть ее. Даже у детей от природы есть желание обладать какой-то силой влияния. Дайте им выбор, чтобы почувствовать себя сильнее. Пока у ребенка есть выбор, он не проигрывает, а не проиграть гораздо важнее, чем выиграть.

Дополнительные рекомендации на эту тему см. в главе 1.

## Поощряйте рефлексия

*Каждая описанная в этой книге теория зиждется на необходимости рефлексии.* Рефлексия – это просто размышление о своих отношениях, желаниях, поступках. Цель

рефлексии – стимулировать *внутреннюю мотивацию*, которая меняет поведение гораздо эффективнее, чем любые внешние меры. Мы можем контролировать другого человека, но не в силах изменить его. Кроме того, контроль непродуктивен по отношению к нашей цели: чтобы люди *захотели* измениться. Значит, встает вопрос: как влиять на других, чтобы они менялись? Наиболее эффективный способ – направить их к рефлексии.

Мы с женой навещали родственников и вместе с ними забирали домой их дочерей. Одна была у няни, вторая в гостях у подруги. Еще раньше родители рассказывали про девочек: старшая, шести лет, – мечта любых родителей. Зато младшая, трех с половиной лет...

Когда девочки были в машине, мы с женой объявили:

– У нас есть для вас подарок, но, поскольку в магазине оставался всего один конструктор Versatile<sup>14</sup>, то согласны ли вы делиться?

Девочки заверили меня, что проблем не возникнет.

Дома, когда мы показали, как играть с конструктором, было решено, что младшая девочка попробует первой. Мы также договорились, что у каждой будет две попытки сложить узор самостоятельно, прежде чем передать игру другой. Израсходовав свои попытки, младшая отказалась передать игрушку старшей. Я напомнил ей о нашей договоренности играть по очереди. Реакция нулевая.

Я спросил себя: «О чем можно спросить ее (не сказать, а спросить), чтобы она задумалась про нашу договоренность и отнеслась к ней ответственно?» Когда она стала собирать третий рисунок, я спросил ее:

– Это уже твой второй раз во второй игре?

Девочка посмотрела на меня и отдала конструктор сестре. Вопрос на размышление оказался эффективнее, чем принуждение.

Позже я рассказал ее родителям про техники задавания вопросов на размышление, чтобы побудить ребенка задуматься о своих поступках. Через несколько месяцев отец девочки сообщил, что младшая дочь все еще ловко добивается своего, но прекратила истерики.

Иногда нужно радоваться даже маленькому шажку в нужном направлении. Дочка моего кузена была недовольна, что ей пришлось отдать игрушку, с которой хотела играть дальше. А я – что она не поделилась ею. Однако прогресс был налицо!

Критика, жалобы, упреки – все эти внешние, насильственные подходы создают стресс, а кроме того, порождают сопротивление, а не ответственность. Принудить к ответственности трудно, если вообще возможно, потому что, хотя ответственность назначается, она эффективна, только принятая добровольно. *Осознание* и *авторство* всегда предшествуют ответственности. Вот почему вопросы на размышление так способствуют изменению поведения. Вопросы направляют ход мыслей человека. Они запускают осознанное мышление как у того, кого спросили, так и у того, кто спросил. Талантливые к общению люди задают умные вопросы. Они выслушивают ответы, и человек, которого спросили, тоже слышит свои ответы. У отвечающего появляется ясность.

Более того, самые эффективные ответы – это те, что мы даем сами. Люди не оспаривают свои речи, поэтому авторство – важный компонент оценивания себя и изменений.

Поскольку рефлексивные вопросы подталкивают к размышлению о себе и оценке себя, навык их формулирования необходим при работе с людьми и особенно с детьми.

---

<sup>14</sup> Головоломка с деталями разной формы, на одной стороне которых рисунки, а на другой – цифры. Цель игры – собрать рисунки. Если после этого перевернуть конструкцию, цифры на обратной стороне будут расположены в определенном порядке. – *Прим. пер.*

## Эффективные вопросы

Вот четыре бесценных вопроса, которые ведут к переменам в поведении:

1. Что ты *хочешь*?

*Этот вопрос стимулирует размышление и ведет к рефлексии.*

2. «Помогает ли то, что ты *выбираешь* делать, попасть туда, куда ты хочешь?»

*Этот вопрос ведет к оценке своего поведения.*

3. Если то, что ты *выбираешь* делать, не помогает тебе достичь твоих целей, то какой у тебя *план*?»

*Этот вопрос поощряет создать план. План может быть придуман исключительно самим ребенком или с помощью взрослого. Но план при этом должен принадлежать ребенку.*

4. «С помощью каких *процедур* ты введешь свой план в действие?»

*Этот вопрос поможет визуализировать и обдумать конкретные шаги по претворению плана в жизнь. Родители могут помочь придумать идеи по его реализации, но, как и с предыдущим вопросом, надо сделать так, чтобы о них сказал сам ребенок. Спрашивайте «Что еще?», чтобы добиться большей точности.*

Вопрос с позитивным направлением гораздо эффективнее такого, который вызовет отрицательную реакцию. Например, «Что хорошего сегодня случилось?» вызовет более положительный ответ, чем «Что сегодня случилось?».

Как отмечалось в главе 1 в разделе «Важная роль рефлексии», качество ответов зависит от качества вопросов. В одной семье родители отправили ребенка в дорогой лагерь.

–Как тебе лагерь? – спрашивают они его по возвращении.

–ОК.

И все! Но ответ ребенка был бы совершенно иным, если б его спросили:

–Что тебе больше всего понравилось в лагере?

Вопрос бы направил размышления ребенка на приятные стороны поездки.

Будьте настойчивы и терпеливы, как в случае с одной 15-летней девочкой с низкой самооценкой и мрачным взглядом на мир.

Родители узнали, что лучше задавать рефлексивные вопросы и вечером вместо обычного: «Как прошел твой день?» – спросили:

–Что было самым лучшим из того, что случилось сегодня?

–Ничего. Отстаньте.

Но родители не сдавались. Вопрос повторялся изо дня в день. Через несколько недель дочка пришла к завтраку и сказала:

–А я уже знаю, какое самое лучшее событие было сегодня.

–Какое же?

–Я проснулась с мыслью о том, какая вещь будет сегодня самой лучшей.

Вот несколько вопросов, особенно эффективных с детьми:

# *Что ты сделал, чтобы получить желаемое?*

# *Что ты можешь сделать для улучшения ситуации?*

# *Работает ли то, что ты делаешь?*

# *Как бы ты описал желаемый результат?*

# *Что сегодня тебе удалось сделать лучше, чем раньше?*

# *С чем ты связываешь то, что тебе удалось сделать это лучше, чем раньше?*

# *Что ты узнал о том, как это сделать, что можно было бы применить в других областях?*

# *Что было важного для тебя в том, что ты делал?*

# *Что сегодня было самым приятным?*

- # Чего ты с нетерпением ждешь завтра?
- # Что ты ценишь больше всего?
- # Какие у тебя планы на будущее?
- # Какой свой следующий шаг ты видишь?
- # Как я могу помочь тебе?
- # Как бы ты оценил последние три дня по 10-балльной системе? Что подняло бы оценку до 10?

Однажды в самолете я сидел рядом с малышом, который постоянно вытаскивал из кармана в спинке стоящего впереди кресла телефон. Я наклонился к нему и спросил:

– А если ты его разобьешь?

Ребенок тут же положил телефон на место. Вопрос заставил его подумать. Я обратился к его чувству ответственности, а не стал говорить, что делать. Указав, как себя вести, я, возможно, получил бы аналогичный результат, но вряд ли с такой же эффективностью и быстротой реакции.

Вопросы на размышление – это особый навык, он требует практики. Думать о навыке не значит практиковаться. Думать необходимо, чтобы сосредоточиться, но только задавание вопросов в реальных ситуациях помогает отработать умение. Мы обучаемся делать что-то, только делая это, а не *думая* или *пытаясь*. Пытаться встать – это не встать. Вы либо стоите, либо нет. Попросите кого-то «попытаться» взять у вас из рук 5-долларовую банкноту, и поймете в чем разница. Если человек взял купюру, то он не пытался, а сделал. А если он *пытался* взять деньги, то они останутся у вас в руке.

Почти невозможно вырастить ребенка, ни разу его не покритиковав. Уменьшить критицизм можно, если превращать замечания в вопросы. Спросите:

– Если бы ты снова делал это, что бы ты сделал иначе? – и донесите свою идею без раздражения (у вас) и негативных чувств (у ребенка).

Как родители, мы можем и себе задавать рефлексивные вопросы: «Горжусь ли я тем, как общаюсь с моим ребенком?», «Обиделся бы я, если б кто-то общался со мной, как я с ребенком?», «Как я поступлю в следующий раз?».

## Слушать, чтобы узнавать

Если бы требовалось ограничиться всего одной рекомендацией по улучшению взаимоотношений между родителем и ребенком, особенно подростком, я бы сказал: *слушайте, чтобы узнать*. Способность родителя эффективно общаться зависит от его умения слушать ребенка и ценить его чувства и идеи.

*Слушать, чтобы узнать*, означает, что, пока *ребенок говорит*, вы не пытаетесь вставить свое мнение или суждение. Родители от природы склонны немедленно одобрять/не одобрять высказывания ребенка. Первая реакция родителей – оценить сказанное ребенком, а затем одобрить/не одобрить. Это автобиографическое слушание. Тенденция оценивать сильна почти во всех разговорах, но особенно она проявляется, если вовлечены чувства. Простая стратегия заменить автобиографическое слушание – это слушать, чтобы узнать.

Еще одна, требующая истребления привычка, – это слушать в предугадывании, что ребенок скажет. Предугадывание поощряет перебивание. Ребенок хочет признания и не желает ощущать свою предсказуемость. Внимательно выслушивающий ребенка родитель одновременно признает его чувства и мнения. Кроме того, он подает пример поведения подросткам, которые часто не умеют слушать.

«Держать рот на замке» трудно, но это вернейший способ наладить общение и взаимопонимание. *С открытым ртом озарений не случается*. Важно дать детям понять, что

родители готовы их выслушивать, даже если они не со всем согласны. «Расскажи мне об этом» – простое и эффективное начало беседы. Пользуйтесь самым действенным правилом торговли: *«Сперва спроси, потом хвали»*.

## Ограничьте количество указаний и поучений

Родители боятся, что дети не будут вести себя ответственно, и начинают их поучать. При этом подразумевается, что родители не верят в умение детей принимать решения. Через некоторое время дети сами теряют веру в себя. Если ребенок не верит в себя, родители еще меньше доверяют ему и все больше поучают.

Даже добрые намерения поучений не отменяют тонкий негативный намек на то, что ребенок сделал что-то не так или недостаточно хорошо. Это часто приводит к оборонительной позиции и сопротивлению, особенно у подростков. Если бы указания срабатывали, дети делали бы то, что им велели. Пытаться убедить подростка аргументами обычно не получается, они знают, что правы. Кроме того, на их взгляд, «родители опять пытаются контролировать!». Есть поговорка: «Справляясь с детьми, говори не больше 13 слов за раз, а с подростками – не больше 12».

Поскольку дети чувствительны к указаниям, а помощь родителей совершенно уместна, подумайте о том, чтобы не командовать, а спрашивать: «Что ты думаешь о...?», «Ты думал о...?», «Как насчет...?».

Привычку легче не изменить, а заменить другой. Как только появилось искушение указывать, спросите себя: «Когда результат будет лучше, если я буду поучать или спрашивать?» Или можно следовать методу Гарри С. Трумена: «Лучший способ дать ребенку совет – выяснить, чего он хочет, а потом посоветовать ему это».

## Проверка восприятия

Некоторые из наших решений основаны на ложных допущениях. Мы-то знаем, о чем думаем и что имеем в виду, но восприятие ребенка может оказаться совершенно иным.

В юмористических комиксах про Кельвина и Гоббса Кельвин спрашивает маму:

– Я хочу есть, можно мне чем-нибудь перекусить?

– Конечно, иди перекуси, – отзывается мама.

Дальше мы видим Кельвина с большой коробкой печенья, одна печенюшка в руке, другая во рту. А из соседней комнаты раздается голос мамы:

– Можешь взять яблоко или апельсин.

Кельвин думает: «Мы оба говорим по-английски, но это не один и тот же язык». Кельвин считает, что «перекусить» – это съесть печенье. Мама считает – фрукт.

А вот еще: отец идет с трехлетней дочерью по лесу и твердит ей:

– Иди по тропинке.

Девочка носится вокруг, то подбежит к дереву, то забежит за куст. Отец только и успевает говорить:

– Иди по тропинке.

Наконец он теряет терпение, хватая дочь за плечи, встряхивает и кричит:

– Сколько раз тебе повторять, иди по тропинке!!!

Та в слезах смотрит на него:

– Пап, а что такое «потропинке»?



## Фокус на важном

Не ввязывайтесь во все битвы. Столкновения с ребенком неизбежны, но не обязательно вступать во все бои местного значения. Эффективная стратегия – спросить себя: «Будет ли это важно для меня через неделю?»

Дети пробуют разные роли. Они могут раздражать и приводить в замешательство. Наблюдать за этим трудно, но так они учатся самостоятельности. Главное правило: *возражайте только тогда, когда есть опасность для ребенка, для окружающих или последствия необратимы*. Мешковатые штаны или «отвратительная» шапка, которые подростки носят в 13 лет, вряд ли относятся к серьезным вещам. А вот татуировка с бранным словом – это уже серьезно. Небезопасные, незаконные или аморальные ситуации даже не обсуждаются.

## Просите о содействии

Нельзя поместить свои знания в чужую голову – точно так же, как сделать человека ответственным. Обязанности можно делегировать, но ничего не получится, пока вторая сторона их не примет. Однако люди часто упускают из виду, что дети могут помогать родителям. В прошлых поколениях центром семьи были родители, и от детей ожидалась помощь по хозяйству. В современных семьях упор делается на то, чтобы *дать* детям, а не принять от них помощь.

Приобрести уважение и готовность к сотрудничеству со стороны ребенка можно, воздержавшись от некоторых услуг ему и позволив ему помочь себе самому. Дети (и взрослые тоже) развиваются как личности, отдавая. Вот пример: «Мне нужна тишина», «Мне нужна помощь – отнести покупки», «Мне нужна помощь с обедом». Макиавелли писал: *«Людам дороже те добрые услуги, что они оказали, чем те, что они получили»*.

Просьбы о помощи легко услышать. Это упреждающий подход, и он эффективнее, чем критика, жалобы или обвинения задним числом, как например: «Тебе надо было помочь мне с покупками».

## Распознавайте скрытые смыслы

Родители неосознанно добавляют в явные сообщения скрытые. «Явные» – это буквальный смысл слов. «Скрытые» – то, что подразумевается. Например, билеты в кино для 13-летних дороже, чем для 12-летних. Родитель хочет сэкономить и велит 13-летней дочери сказать, что ей 12. Явное сообщение состоит в том, что желательно сэкономить, а скрытое – что допустимо обманывать.

Подросток говорит родителю:

– Я иду на вечеринку, наверное, вернусь поздно и скорее всего выпью.

Родитель отвечает:

– Никуда ты не пойдешь, и точка.

Явное сообщение недвусмысленно, а скрытое: «Я тебе не доверяю».

Если родители сердятся и запрещают детям что-то делать, то могут и дальше прятать головы в песок и считать, что их запреты работают. Однако гораздо чаще, чем хотелось бы, дети делают то, что собирались, просто не сообщая об этом родителям. В таких случаях родители *упускают возможность повлиять на детей*: рассказать о том, как видят ситуацию, как вели себя, когда были моложе, и поделиться своими чувствами по отношению к ситуации.

Родителям нужно помнить о скрытых сообщениях. Когда они расстраиваются и кричат на детей, смысл скрытого послания в том, что если расстроен, то кричать можно. Это же касается и физического наказания. Родители даже не осознают, что учат детей в неприятных ситуациях терять контроль и взрываться.

## Воспитание ответственности

Воспитывать ответственность нужно с колыбели. Допив молоко, малыш бросает бутылочку на пол. Ему нравится звук «бух» и приятно почувствовать свою силу. Когда мать подбирает бутылочку, младенец получает сигнал, что он может контролировать мать. Мать решает, что не позволит ребенку вести себя так. Она не ругает и не наказывает – просто, когда ребенок допивает молоко, забирает бутылочку и вытирает ему лицо, разговаривая с ним. И тем самым учит дитя ответственному поведению.

Малышей нельзя оставлять одних. Обеспечить их безопасность – задача родителей. Например, если ребенок выбежал на дорогу, его нужно подхватить и вернуть на тротуар. Родитель может поговорить с ребенком о том, что машины опасны, но не нужно заставлять ребенка чувствовать вину. Сосредоточить внимание мудрее не на том, что он сделал не так, а на том, чтобы он придумал план или процедуру для предотвращения повторов.

Подростки воспринимают правила и запреты как ограничения и контроль. Они не стремятся к бунту, они хотят найти и отстоять свою индивидуальность.

Когда дети подрастают, родители прибегают к правилам. Но подростки, отстаивающие свою независимость, воспринимают правила и запреты как ограничения и контроль. Они не стремятся к бунту, они хотят найти и отстоять свою индивидуальность. Чем создавать ограничения, родителям лучше рассказать о своих ожиданиях, что более позитивно. Вопросы на размышление и вовлечение в диалог помогут лучше справляться с подростками, чем ограничения.

Важную роль в жизни молодежи играют СМИ. Подростки имеют права, знают их и заявляют о них. Однако права невозможны без обязанностей. Уважительное отношение к детям учит их ответственности. Это особенно важно с подростками, когда и они, и их родители ощущают стресс. К этому возрасту детей родители могут только обсуждать, чего они хотят от них. Они больше не могут постоянно контролировать детей и их окружение.

Ребенок, в котором воспитана ответственность, чувствует виртуальное присутствие родителей рядом с ним. «Что будет правильно сделать?», «Я действительно этого хочу?», «Мной манипулируют?», «Что подумают мои родители?» – постоянные мысли детей. Когда родители беседуют с детьми и дети понимают различие между внешней и внутренней мотивацией (первая задача *Системы повышения ответственности*), то им легче сделать выбор в пользу ответственности.

## Проявление личной ответственности

Как я уже говорил, наши действия и общение с людьми зависят от того, во что мы верим. Иногда мы и сами не знаем своих убеждений. Например, родитель хвалит ребенка: «Я так горжусь тобой». Скрытое послание этой фразы таково: если ты любишь родителя, то всегда будешь делать так, чтобы тобой гордились. Получается, что до определенной степени ребенок несет ответственность за чувства родителя. Он слышит: «Если бы ты меня любил, то сделал бы меня счастливым». То же происходит, когда родитель говорит: «Ты меня злишь», «Ты меня расстроил» или «Я от тебя болеваю». Подобными комментариями

родители переносят ответственность за свое самочувствие на детей (в главе 1 мы подробнее обсуждали эту логику в разделе «Важность выбора»).

Зачастую, огорчившись из-за ребенка, родитель думает: «Я расстроен, и это его вина», – и не принимает личной ответственности за свой выбор. Следовало бы подумать: «Я расстроен. Как справиться с ситуацией?» А вместо этого он или она переносят ответственность за свои эмоции на ребенка.

Ситуацию легко перевернуть и в другую сторону: если другие отвечают за мои эмоции и чувства, то и я отвечаю за их эмоции и чувства. Например, родитель считает, что должен сделать ребенка счастливым, и отодвигает в сторону собственные желания. Этот подход вреден обоим. Если ребенок просит отца или мать что-то сделать и те сразу выполняют просьбу, то раньше или позже почувствуют раздражение. Это поведение также скрыто показывает ребенку, что не обязательно ценить желания родителя, главное, чего хочет он сам.

Ребенок не только учится манипулировать, но и *требует все больше родительского времени*. Родителям полезно иногда говорить: «Я потом займусь с тобой этим» или «Мне нужно побыть одному. Поиграй пока сам». Дети учатся занимать себя сами. Конечно, любые родители часто ставят интересы ребенка выше собственных, но не до такой степени, чтобы это превращалось в зависимость, а по мере взросления и развития ребенка это должно случаться все реже.

Дети по природе проверяют родителей в тот переходный период, когда перестают зависеть от других и начинают заботиться о себе сами. Ребенок попытается манипулировать с помощью плача и ссор. Если родитель поддается, ребенок получает скрытое послание, что так нужно действовать и впредь, потому что это работает. Дети очень ловко умеют заставлять других делать что-то за себя.

Метод демонстрации личной ответственности – один из самых трудных, но преимущества его бесценны, поскольку родитель становится достойным образцом для подражания. Ясное дело, сначала ребенку это не понравится. Но со временем он увидит больше удовлетворения в том, чтобы нести личную ответственность и полагаться на себя, а не на того, кто призван обеспечить счастье. Когда родитель говорит: «Я должен заботиться о тебе, потому что сам ты не сможешь», – и ребенок соглашается, его самооценка под вопросом. Но если родитель говорит: «Я рядом, если понадобится, но я верю, что ты сам можешь справиться», – ребенок учится более автономному поведению и ответственности.

## Поддерживайте стандарты

Однажды к британскому поэту Сэмюэлю Тэйлору Кольриджу пришел посетитель. Беседа коснулась воспитания. Гость заявил, что детям нужно давать свободу мышления, чтобы с младых ногтей они могли принимать решения сами. Кольридж в ответ пригласил гостя полюбоваться его цветником.

–Но это же просто заросший сорняками двор! – воскликнул тот.

Кольридж ответил, что раньше здесь был розарий, но потом он решил, что цветы должны расти по своему желанию, и вот что получилось в итоге.

Метод демонстрации личной ответственности – один из самых трудных, но преимущества его бесценны.

Временами дети, и особенно подростки, недовольны предъявляемыми к ним требованиями и ведут себя так, словно не любят родителей. В такие периоды важнее быть родителем, а не другом для детей. Восклицания типа: «Ты ничего не понимаешь», «Мне одному приходится это делать», «Я умру, если мне не позволят» – не более чем попытки заставить родителей уступить там, где уступать нельзя. В таких ситуациях родитель должен сосредоточиться на том, что лучше для ребенка в *долгосрочной перспективе*. Однако ребенок дол-

жен понять причины подобного решения. Проще всего в ситуациях, где нужно сказать «нет», предложить: «Убеди меня». Вызов способствует рефлексии и мышлению с позиций ответственности. Это особенно важно с подростками, которые хотят чувствовать себя правыми, даже если ошибаются.

Каждое поколение должно изучать не только работу нашего демократического правительства, но и ценности, моральные и этические принципы, на которых основана демократия. На практике это означает, что *поступки имеют приоритет перед эмоциями*. Мальчик в парке толкает изо всех сил малыша. Мама обидчика подбегает к своему ребенку и спрашивает:

–Зачем ты его толкнул? На что ты злишься?

Даже если мальчик сможет сформулировать причину и свои эмоции, то это не оправдание для сделанного. Обсуждать надо не чувства или предлоги, а само *поведение*. Когда у человека развивается внутреннее чувство, что правильно, а что нет, оно помогает справиться с импульсами.

Самый эффективный способ получить от детей уважение – уважать и беречь их достоинство. Родители оскорбляются, когда дети ведут себя с ними невежливо, но часто сами не замечают, что относятся к детям неуважительно. Например, родитель выказывает свое неуважение, роясь в вещах подростка. Если бы подросток покопался в личных вещах родителя, тот разозлился бы. Конечно, подростки обязаны сообщать родителям о своем местонахождении и как с ними связаться. Если подходить к вопросу уважительно, потребность в придумывании правил по большей части отпадет.

## **Используйте власть, но не наказывайте**

Чтобы применять власть, но не карать, нужно общаться в позитивном ключе, давать возможность выбора и способствовать размышлению над своим поведением (рефлексии). Эти практики создают ощущение, что цель взрослого – развитие ответственности, а не наказание. Наказание помогает уклониться от ответственности и увеличивает дистанцию между родителем и ребенком. Чем наказывать, лучше относиться к ситуации как к возможности учить и учиться. Сделайте так, чтобы ребенок сам сформулировал, что он может сделать, чтобы проблема не повторилась. Тогда ребенок становится автором идеи. Смысл скрытого послания в том, что ребенок отвечает за свои действия и может исправить неподобающие поступки. При таком подходе безответственное поведение используется как возможность для личностного развития.

Если предложение ребенка не подходит вам, спрашивайте: «Что еще?» – пока не достигнете согласия относительно последствий его поступков. Любые последствия должны соответствовать трем требованиям.

1. Последствия должны иметь отношение к инциденту.
2. Они должны быть разумными.
3. Они должны способствовать развитию.

Дочь постоянно громко хлопает дверью своей спальни. Отец говорит ей, что грохот ему мешает. Дочь соглашается не хлопать дверью, но стук продолжается. Отец просит дочку придумать процедуру, чтобы ей было легче управлять своими импульсами, и показывает, что уверен в ее способности это осуществить. Он пробует помочь ей:

–Когда заходишь в спальню, сделай паузу, повернись и закрой дверь.

Дочь визуализирует процедуру. Отец предлагает ей придумать лучшую процедуру или изменить эту. Через несколько мгновений она соглашается. Однако отец хочет подготовиться к проявлению власти на случай, если ситуация повторится, и спрашивает:

–Что будет сделано, если это опять произойдет? Что еще? Что еще?

–Ну, если хлопанье продолжится, ты снимешь дверь.

«Хлоп!» Отец берет отвертку, снимает дверь и убирает в кладовку.

–Я знаю, – говорит он, – как ты ценишь свое ночное пространство, и предпочел бы оставить дверь на месте. Она вернется туда, как только ты придумаешь более эффективный план действий, чтобы не хлопать дверью.

Отец использовал власть, но при этом (а) общался позитивно, показав свою веру в дочь и даже помогая ей придумать процедуру, (б) помог ей осознать варианты выбора, (в) поощрил рефлексию на случай, если ситуация повторится, (г) выполнил, что было обговорено, в то же время предложив дочери придумать новый план.

## Позвольте ребенку вести

Если ребенок критикует, как взрослый что-то делает, позвольте ему самому планировать работу. Можно помочь, подсказывая идеи и выделив на них какой-то бюджет. Эта стратегия не обеспечит всех счастьем и комфортом, но поможет сократить количество жалоб.

Забывчивого ребенка можно назначить распорядителем специальной доски «Что надо запомнить» на холодильнике. Важные дела, такие как назначения и встречи, зачитываются вслух каждый день. «Я не знал» – это не оправдание. Ребенок может добавлять заметки на доску. Стратегия также подстраховывает ребенка, который распоряжается доской, чтобы он не забыл о важных вещах.

## Учите справляться с импульсами

Импульсы, эмоции и даже поведенческие рефлексии исходят изнутри, хотя стимул может быть внешним. Спонтанные реакции могут просто «выскочить» необдуманно. Полностью такие выплески предотвратить нельзя, но можно уменьшить их частоту – до такой степени, что они не будут управлять поведением. Наш выбор, как реагировать на импульс, потребность или рефлекс, влияет на частоту и силу их последующего возникновения. Например, ребенок рассердился. Если он сознательно не выберет конструктивную реакцию на гнев, эмоция продолжит возникать и станет даже длительнее и чаще. Справиться с деструктивными мыслями, отрицательными эмоциями или неподобающим поведением помогает *процедура*.

Ребенку надо объяснить, что *при любом внутреннем побуждении* у человека есть выбор. Удобно для наглядности нарисовать светофор. Красный сигнал означает СТОЙ и СДЕЛАЙ ВЫДОХ. В очень эмоциональных состояниях дыхание поверхностно. Затем сделай *медленный вдох открытым ртом* и представь ЖЕЛТЫЙ сигнал. Во время глубокого вдоха рот широко открывается, мышечное напряжение устраняется, и человек способен контролировать свои эмоции. В эту вторую фазу рассматриваются варианты выбора с помощью вопросов: «Какой самый умный способ справиться с этой ситуацией?» ЗЕЛЕНый сигнал – примени самое верное решение. (Описание этой техники см. в главе 4 в разделе «Задачи: управление гневом и импульсами».)

Эту процедуру следует отрабатывать постоянно, пока она не станет привычкой. В следующий раз, когда ребенок позволит эмоциям командовать поведением, первым шагом будет взять светофор. Картинки можно развесить в разных местах, чтобы светофор всегда был на виду. *Для человека в сильном эмоциональном возбуждении последствия (наказание) ничего не значат*. Использовать светофор эффективнее, чем угрожать или наказывать, и он вызывает меньше стресса у обеих сторон.

Даже очень маленькие дети способны усвоить, что хотя мысли и эмоции нельзя предотвратить по своему желанию, *взрослость человека определяется тем, как он на них реагирует*. Чем с большим количеством внутренних побуждений (например, приступов гнева) человек справился с помощью выше-описанной процедуры, тем менее частыми и интенсивными они становятся.

## **Вмешивайтесь в ссоры братьев и сестер**

Позитивные взаимоотношения между детьми в одной семье могут всю жизнь придавать им силы, но вовремя не решенные конфликты образуют раны, которые никогда не заживают до конца.

Когда подросток бьет кого-то, родитель, конечно, должен немедленно вмешаться и объяснить, что причинять другим людям боль неприемлемо. То же касается и вербальных оскорблений, которые заставляют жить в постоянном гневе или понижают самооценку. Простые примеры: считайте слова «ненавижу» и «заткнись» табу. Когда такие слова считаются запрещенными, драки случаются реже. Можно установить ожидание «не бить, не вредить», чтобы дети знали, что они решают свои конфликты мирным путем.

Родителям не нужно вмешиваться в каждую перепалку. Однако ожесточенный спор требует вмешательства. Большинство детей ненавидят драки, даже если побеждают. Они дерутся, потому что у них нет инструментов, чтобы справиться со своей фрустрацией. Драчунов нужно развести в разные стороны – остыть. Эффективная техника: велеть им сидеть, пока они не разрешат друг другу встать. *Эта техника быстрее уменьшает гнев, чем разведение детей по разным комнатам*. Затем родитель может выслушать обе стороны, пока дети ищут решения.

Другой подход: каждый участник конфликта записывает свою версию происшедшего. Заодно будет время «остыть». Истории получатся, конечно, разные. Затем дается задание придумать окончание, которое устроит обоих. Как вариант: пусть запишут свои истории, а потом прочитают варианты друг друга. Затем они вместе создают план, который оба должны одобрить, даже если он будет непрактичным. Злость пройдет быстрее, если окончания историй будут нелепые.

Стоит перечитать раздел с описанием техники примиряющих кругов в главе 4.

## **Помните о половых различиях**

Одно из важнейших родительских наставлений состоит в том, что быть другим не значит быть неправым. Понимание различий между людьми важно для нашего многопланового гражданского общества. В понимание разницы между людьми входит и понимание различий в поведении мужчин и женщин.

В целом девочки легче соглашаются сесть и обсудить поведение. Мальчики, как правило, нет. Чтобы мальчик выразил свои эмоции, привлеките его к какому-нибудь занятию, например, покидать мяч, сходить на прогулку и т. п.

У мальчиков сильно желание чувствовать себя компетентными. Наставления сталкиваются с их желанием компетентности, вот почему мальчики чаще всего реагируют на них негативно, даже если знают, что родители правы.

Понимать разницу между родителями тоже полезно. У матери обычно сильно желание защитить сына и не дать ему делать что-то потенциально опасное, а отец может на это сказать:

–Пусть делает. Он так учится.

Отцы чаще считают, что если ребенок занимается чем-то, *не угрожающим жизни, не вредящим здоровью и не аморальным*, то все в порядке. Например, отцы чаще позволяют детям участвовать в жестких играх. Такие «мальчишечьи игры» естественны и отличаются от агрессивного поведения. Однако если ребенок кого-то задирает, то чем раньше родитель вмешается, тем лучше. Хулиганы не перерастают свое поведение, а, наоборот, усваивают его.

## Чаще признавайте, чем хвалите

Как-то я получил письмо от участницы моего семинара – директора школы в Александрии, Виргиния:

«Ваше предложение больше признавать, чем хвалить, задело во мне какую-то струну. Однажды моя 11-летняя дочка сделала что-то очень хорошо, и я начала привычное: «Солнышко, мама так тобой гордится». Услышав это, дочь уперла руки в бока и сказала: «Мама, хватит, пожалуйста. Каждый раз, когда ты так говоришь, мне кажется, что ты удивляешься, будто я ничего не могу и ни на что не способна».

Мать хотела похвалой поощрить дочь. У нее были добрые намерения, но комплимент не согласовывался со скрытым сообщением о том, что она сомневается в компетентности ребенка.

У похвалы такого рода есть своя цена. С более старшими детьми она принижает. Маленьких детей она поощряет делать то, что хотят родители, чтобы их порадовать. Заявления типа «Я так тобой горжусь, потому что ты хороший мальчик» подразумевают, что мальчика любят, пока он хороший, а если он нехороший, то уже не любят. Похвала как конфета: начнешь их давать, и трудно остановиться, потому что ребенок хочет все больше.

Мама из Виргинии после того случая начала признавать достижения дочери без упоминания о материнской гордости. Признание просто идентифицирует, кто автор и ответственный за достижение, и это оказывает более сильное влияние на развитие самооценки.

Самооценка связана с (внутренним) чувством компетентности. В этом смысле люди верят в себя. При фокусе на поступках и действиях ощущение компетентности усиливается, поскольку включается чувство удовлетворения. Большинство неработающих методов поднятия самооценки основаны на внешних подходах, будто кто-то может дать самооценку со стороны.

В популярных техниках по наращиванию самооценки меня не устраивает то, что они обращаются к человеку, а не его поступкам. Например, чем сказать: «Я горжусь тобой за то, что ты получил хорошую оценку», – лучше просто заметить: «Хорошая работа!» – это более содержательно и придает веры в себя. Замечание: «Я вижу, что ты застелил кровать», – усиливает чувство собственной компетентности. Но, сказав: «Я горжусь тем, что ты застелил кровать», – мы подталкиваем ребенка принимать решения в угоду родителям.

Признание реализует намерение похвалить, но без недостатков похвалы. Оно усиливает чувство собственной значимости без опоры на одобрение других. В долгосрочном периоде это усиливает уверенность в себе и умение полагаться на свои силы и не приводит к зависимости от чужих мнений, чтобы чувствовать себя достойным.

Маленькие дети обычно хотят вести себя так, чтобы порадовать родителей. Но ведь мы хотим, чтобы дети научились поступать правильно не потому, что кто-то машет морковкой у них перед носом, а потому, что это правильно. Поступая правильно: делая верный выбор, совершая ответственные поступки, – люди чувствуют себя хорошо. Они учатся ценить себя. Развивать ответственность – не послушание! – гораздо важнее как для детей, так и для родителей. Это неоценимый дар детям на всю жизнь.

Простой способ отличить похвалу от признания – это представить, сказали бы вы такое взрослому. Если бы вы сказали такое другому взрослому, то это скорее всего покровительственная похвала.

Как говорил Ральф Вальдо Эмерсон, «награда за хорошо сделанное дело – это его завершение».

## **Уважайте домашние задания**

Домашние задания учат двум вещам. Очевидная их цель – дать возможность потренироваться или расширить знания/понимание. Практика – это путь к мастерству. Приобретение знаний и понимания не ограничено часами работы в классе.

Домашние задания развивают также ответственность, самодисциплину, независимость, настойчивость и управление временем. Домашние задания учат, как приступить к работе, завершить ее и отвечать за результат.

Когда домашние задания сложные, родители хотят помочь детям. Правильно, но... когда помощь достигает такого момента, что ребенок понимает, как выполнить задание, родитель должен отступить – чрезмерное вмешательство приведет к зависимости ребенка от других.

Домашнее задание должно стать делом, которое выполняется регулярно. Лучше выбрать час пораньше, чем попозже. Дети обычно свежее и внимательнее после обеда или в начале вечера, чем ближе к ночи.

Мы сами выбираем свое отношение к любому делу, это касается и домашних заданий. Пока ребенок делает домашнее задание, родитель пусть тоже занимается чем-то своим. Можно сказать:

– У нас обоих есть обязанности и ответственность.

Поощряющий комментарий может быть и таким:

– Что ты ожидаешь узнать или закрепить, выполняя это задание?

Это предпочтительнее, чем зудеть:

– Ты сделал уроки?

Негативные замечания только усиливают желание поскорее расправиться с работой, чтобы больше их не слышать. Часто это приводит к тому, что ребенок делает задание, но забывает взять его в школу. В таких случаях мотивацией было не сделать задание, а избавиться от укоров.

## **Работать умнее, а не усерднее**

Не делайте для детей ничего, что они могут сделать сами. Работа над заданиями усиливает ответственность.

Когда задача выполнена, целью должно стать сосредоточение на прогрессе, а не на том, чтобы достичь идеала. Если действие не соответствует родительским ожиданиям, можно найти что-то положительное, что и прокомментировать. Это гораздо эффективнее, чем комментарии, которые усиливают чувство вины или неудачи. Позитивный подход создает стимулы к выполнению задания – в отличие от критики, которая обескураживает.

Для каждого дела необходимо назначить особое время дня. Структурированные и организованные задания легче выполнять. Устанавливая расписания, следует учитывать состояние ребенка: вдруг в этот момент он голоден или устал.

Хорошая техника – предложить ребенку помочь начать работу. Маленькие предпочитают начать работать с кем-то, чем в изоляции. Когда ребенок увлечется работой, удалитесь, сказав что-то вроде:



–Я уверен, что у тебя есть навык, чтобы доделать до конца без моей помощи.

Любое задание должно соответствовать возрасту. «Наведи порядок на столе» – проще и не так подавляет, как «Убери в комнате». Кроме того, когда на столе наведен порядок, все остальное подтягивается автоматически.

Важно распознавать, когда ребенок устал, болен или перегружен чужими ожиданиями. Это могут быть причины для ершистости и отказа от сотрудничества. Аналогично, если прервано любимое занятие ребенка или его любимая телепередача, не стоит ожидать особой готовности к сотрудничеству.

Особенно следует учитывать текущий настрой подростка. Типичный пример, когда взрослый «покушается» на время ребенка. Сын не вынес мусор. Он смотрит телевизор. Отец требует выполнить работу. Неудачный выбор момента приводит к отрицательной реакции. Лучше подождать конца передачи или выбрать время, когда сын в хорошем настроении и желательна в движении. Если он на ногах и движется, то будет гораздо восприимчивее к просьбе вынести мусор. Кроме того, не будет скрытого послания, что желания родителя важнее желаний ребенка. Помните принцип «По принуждению делают меньше».

## Лелейте натуру вашего ребенка

Если желудь посадить в хорошую землю, удобрять и поливать, из него вырастет гигантский дуб. Однако если вы хотите вырастить секвойю, но у вас есть только желудь, то, что бы вы ни делали, вырастет все равно дуб.

Дети – это не клоны родителей. Некоторые дети много размышляют, тогда как другие доверяются эмоциям. Одни постоянно чем-то заняты, другие тянутся к взаимоотношениям. Секрет успеха в том, чтобы работать с ребенком согласно *его* предрасположенности.

Простая мысль о том, что дети разные и не являются повторением родителей, помогает сократить количество стресса и улучшить отношения.

## Почувствуйте радость

Радость родителя – видеть, как ребенок развивается и взрослеет. Сотни поколений родителей считали, что дети принадлежат им. Сегодня родители уже не считают детей собственностью. У детей есть права, за соблюдением которых следит общество. Не случайно определены границы между наказанием и жестоким обращением.

Возможно, главная задача родителей – дать детям и корни, и крылья. Родители создают ценности и учат словом и делом. Они предоставляют кров, одежду, любовь и безопасность, необходимые для здорового окружения. Все это дает корни.

Родители также дают крылья и надежду, что ребенок будет нацелен на ответственный образ жизни. Пожалуй, лучше всего про это сказал Халиль Джебран в 1932 г. в своей книге «Пророк».

*# Ваши дети – это не ваши дети.*

*# Они сыновья и дочери Жизни, заботящейся о самой себе.*

*# Они появляются через вас, но не из вас, и, хотя они принадлежат вам, вы не хозяйка им.*

*# Вы можете подарить им вашу любовь, но не ваши мысли, потому что у них есть собственные мысли.*

*# Вы можете дать дом их телам, но не их душам, ведь их души живут в доме Завтра, который вам не посетить, даже в ваших мечтах.*

*# Вы можете стараться быть похожими на них, но не стремитесь сделать их похожими на себя.*

*# Потому что жизнь идет не назад и не дожидается Вчера.*

*# Вы только луки, из которых посланы вперед живые стрелы, которые вы зовете своими детьми.*

*# Лучник видит свою цель на пути в бесконечное, и это Он сгибает вас своей силой, чтобы Его стрелы могли лететь быстро и далеко.*

*# Пусть ваше сгибание в руках этого Лучника будет вам в радость, ведь он любит не только свою стрелу, что летит, но и свой лук, хотя он и неподвижен.*

## **КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ**

# Практикуйте позитивность. Один из самых эффективных способов влиять на детей и снижать стресс – это общаться позитивно.

# Предлагайте выбор. Выбор создает ощущение авторства и собственных сил. Предложенные варианты поощряют ребенка к сотрудничеству эффективнее, чем команды.

# Поощряйте рефлексивность. Ее цель – стимулировать внутреннюю мотивацию.

# Используйте эффективные вопросы. Эффективные вопросы направляют мышление к самооценке. Этот процесс приносит осознание и ясность как для того, кто спрашивает, так и для того, кто отвечает.

# Слушайте, чтобы узнать. Выслушивание и внимание к чувствам и идеям детей – это то, что улучшает способность родителей к эффективному общению.

# Ограничьте указания и нравоучения. Возможно, вы делаете это с целью поделиться опытом или уберечь ребенка от неприятных моментов, но поучения воспринимаются как критика. Они содержат скрытое послание о том, что ребенок сделал что-то плохо или недостаточно хорошо. Это часто приводит к обороне и противостоянию.

# Проверьте восприятие. Сами мы точно знаем, что имели в виду, но у ребенка может сложиться совершенно иное восприятие.

# Сосредоточьтесь на важном. Выбирайте, в какую битву ввязываться. Конфликты неизбежны, но нет нужды вступать в каждый бой местного значения.

# Просите о сотрудничестве. Люди становятся ответственнее, когда отдают или прикладывают усилия, дайте детям возможность помочь вам.

# Распознавайте *скрытые* смыслы, т. е. те, что содержит ваше сообщение без намерения их в него вложить. Когда родители расстраиваются и орут на детей, скрытое сообщение в том, что в плохом настроении можно кричать на людей.

# Воспитывайте ответственность. Родителям лучше всего рассматривать подростковые годы как поиск детьми своей самоидентификации. Избежать конфликтов можно с помощью рефлексивных вопросов и обсуждений (через диалог, а не принуждение).

# Демонстрируйте личную ответственность. Примите ответственность за то, что позволяет ситуации или стимулу расстроить себя, не обвиняйте ребенка. Родитель должен думать: «Я расстроен. Как лучше всего справиться с ситуацией?»

# Поддерживайте стандарты. Иногда это важнее, чем «быть другом».

# Используйте власть, но без карательных мер. Не наказывайте – пусть ребенок сам предложит последствия поступка. Тогда он будет автором идеи.

# Позвольте ребенку вести. Пусть он спланирует работу. Можно оказать некоторую помощь советами или бюджетом.

# Учите справляться с импульсами с помощью процедур. У людей есть выбор, как реагировать на импульс.

# Вмешивайтесь в ссоры братьев и сестер. Родителям не обязательно вмешиваться в каждую перепалку, но, если спор угрожает перерасти в насилие, вмешаться необходимо.

# Помните о различиях между полами. Займите мальчиков делом, если хотите, чтобы они открыли свои чувства. У мальчиков сильно желание чувствовать себя компетентным и указывать им, что делать, значит нарушить их чувство собственной компетентности.

# Не хвалите, а выражайте признание. Признание идентифицирует авторство заслуги и ответственность ребенка за достижение.

# С уважением относитесь к домашним заданиям. Они дают возможность попрактиковаться и улучшить навыки, а также учат ответственности, самодисциплине, независимости, настойчивости и разумному обращению со временем. Помогайте только до того момента, когда ребенок может сделать все сам.

# Работайте умнее, а не усерднее. Не делайте для и за детей того, что они могут сделать сами. Сосредоточьтесь на прогрессе, а не на стремлении к безупречности.

# Лелейте природу вашего ребенка. Помните: каждый ребенок отличен от других и не является копией родителей, и это поможет снизить стресс и улучшить взаимоотношения.

# Радуйтесь детям. Радость родителя состоит в том, чтобы видеть, как ребенок взрослеет и развивается, дайте ребенку и корни, и крылья.

## Резюме

*Мир – это зеркало, которое показывает каждому отражение его лица. Нахмурьтесь – и зеркало посмотрит на вас хмуро, рассмейтесь – и в зеркале у вас появится веселый компаньон.*

*Уильям Мейкпис Теккерей*

В течение всей книги я делал акцент на благоприятных последствиях оптимизма. Прислушайтесь к своему внутреннему диалогу. У вас есть возможность как расстроить себя негативной внутренней беседой, так и улучшить настроение. Будьте добры к себе. Будьте как обезьяна, которая съедает только вкусную мякоть банана, а кожуру выбрасывает.

Нет ничего действеннее, чем вера в себя. Поскольку позитивный подход очень эффективен, нужно заменить деструктивные мысли и приемы общения. Постоянно спрашивайте себя, как можно сказать или сделать то, что собираетесь, позитивным образом. Например, фраза «Ты раздражительный» имеет то же значение, что и «Тебе нужно поработать над тем, чтобы контролировать свой характер». Однако первая фраза навешивает на человека ярлык, а вторая дает силы к переменам.

Люди больше меняются, когда развивают свои сильные стороны, чем когда пытаются что-то поделать со своими недостатками. Это не означает, что над недостатками не нужно работать, просто родители должны делать упор на то, что ребенок может сделать, а не на то, что он не может. Вера в свою способность что-то сделать может стать той искрой зажигания, от которой заработает мощный двигатель мозга.

Прислушайтесь к тому, как вы общаетесь с детьми. К тону своего голоса. Он передает ваши эмоции. Осознавайте свой язык тела. Выражение лица, поза тела и жесты сообщают столько же информации, сколько и слова.

Отделяйте личность ребенка от его поведения. Если ребенок не ведет себя ответственно, отметьте поступок, но не называйте ребенка безответственным. Давайте наименование поступкам, а не личности. «Ты подумал, что будет ответственным поступком?» или «Это было недостойно тебя» лучше, чем «Ты безответственный». И конечно, еще эффективнее, если поступку даст наименование сам ребенок.

Необходимо постоянно держать в голове, что предпочтительнее *спрашивать*, чем *давать указания*, потому что родители слишком часто говорят, что они бы сделали в аналогичной ситуации. К сожалению, смысл этого сообщения сводится к тому, что ребенок якобы справился недостаточно хорошо, и определенно не так хорошо, как если бы последовал предложениям родителя. Эта дилемма просто решается, если родитель задает ребенку вопросы на размышление.

Три способа испортить отношения – это критиковать, обвинять и жаловаться. Вместо такого негативного подхода пользуйтесь рефлексивными вопросами, чтобы вовлечь ребенка в работу способом, при котором он не почувствует для себя угрозы.

Никто не любит, когда его загоняют в угол, буквально или фигурально. Отсутствие выбора порождает сопротивление из-за ощущения западни. Когда у ребенка нет вариантов выбора, результатом становится не только сопротивление, но и негодование.

Воздерживайтесь от споров. Они только усиливают враждебность и портят здоровые отношения. Споры редко нацелены на поиск решения, а урезонивать того, кто расстроен, тщетно. Один из подходов состоит в том, чтоб поднять вверх открытую ладонь, показывая стоп-сигнал, или дать сигнал «тайм-аут», подняв руки над головой, как спортивный судья. Также избегайте попыток изменить эмоции детей с помощью слов и беседы. У детей есть

право чувствовать обиду, огорчение и досаду. Их реакции нужно признавать без потворствования. Само по себе признание может уменьшить гнев.

Действуйте в настоящем. Прошлое нельзя изменить. Когда ворошат прошлое, оно оживает и становится настоящим, порождая фрустрацию.

Избегайте делать для детей то, что они могут сделать сами. Примите тот факт, что рост происходит через борьбу. Если чрезмерно нянчиться с детьми, они становятся зависимыми и отстают в развитии.

Обращайтесь с детьми так, будто они уже такие, какими вы хотите их видеть. Относясь к людям так, как будто они проявляют ответственность, вы повышаете вероятность, что именно это и произойдет.

## Эпилог

### Бизнес: неудачная модель для образования

*Не бывает объективного восприятия.  
То, что вы видите, зависит от того,  
что вы думали перед тем, как посмотрели.*  
**Майрон Трибис**

Стало модно сравнивать образование с бизнесом. Школы называются рабочими местами, ученики – клиентами, а их успеваемость подвергается процедурам бух-учета. Уравнивать обучение детей с тем, что взрослые делают для заработка, ошибочно. «Это имеет смысл, только если совсем об этом не задумываться», – как сказал персонаж комиксов Дагвуд Бампстед.

## Различие в назначении школы и бизнеса

Основная цель бизнеса – выживание. На курсах для предпринимателей учат, что цель бизнеса – удовлетворять спрос, но без прибыли любой бизнес развалится.

В образовании не стоит цель выжить. Цель образования – добиться понимания ценностей и тем самым улучшить общество. Готовя детей к взрослой жизни, мы прививаем им навыки и качества, необходимые в бизнесе.

Однако это не значит, что эти навыки преподаются *ради* будущей работы в бизнесе.

## Иной продукт

Бизнес производит продукт. Он может быть материальным в виде товаров или нематериальным в виде информации и услуг. Обучение – это *процесс*, а не продукт. Даже если считать объектом учащихся, то продуктом будет их образование. Школы учат, а бизнес тренирует. Слово «тренинг» нечасто используется для описания школьного обучения. Школы не проводят тренинги по распространению информации, по оказанию услуг, по созданию продуктов. Тренинг – это по природе своей профессиональная подготовка.

В бизнесе четко определено, кто является клиентом. Этого нет в образовании. Клиенты – это и родители (особенно в наше время, когда школы можно выбирать), и общество в целом (поскольку ученики являются его частью), и другие образовательные учреждения (поскольку школьники продолжают в них свое образование), и будущие работодатели. В бизнесе с продуктом живет только клиент, в образовании с продуктом-школьником имеют дело и родители, и те, кто с ним взаимодействует. В бизнесе можно контролировать состав продукта. Школы лишены такой роскоши, они (по крайней мере государственные) должны принимать всех и не могут отбирать свое «сырье». Кроме того, ученики – это не сделанные по прописанным требованиям болванки. Школам приходится индивидуализировать обучение. Бизнес может и даже обязан отозвать с рынка неудачный продукт. У школ такой возможности нет. Сравнить производство продуктов и обучение людей ошибочно.



## **Другой возраст**

Ученики школ – это дети. Дети отличаются от взрослых, это доказанный факт. Мало кто из родителей – в правительстве, бизнесе или образовании – решит обращаться с восьмилеткой как с 18-летним молодым человеком.

## **Задачи различны**

Бизнес должен предоставить клиентам товар или услугу. Школы занимаются личным и социальным развитием. Перечитав главу о преподавании, вы убедитесь, что природа образования отличается от производства товаров и услуг.

## Различия в бюджетах и компенсациях

В бизнесе кто платит, тот и пользуется результатами. В образовании иначе. Напрямую вовлеченный человек – ученик – не платит за учебу. И хотя компании оказывают школам материальную помощь, основной источник финансирования школ – общество в целом, а не частные фонды.

Тем, кто сравнивает школу с бизнесом, может быть неочевидно, что *деньги – это источник удовлетворения, а не мотивации*. Если дать человеку больше денег, он редко будет больше работать.

Деньги не заставляют человека трудиться усерднее. Задумайтесь: если дать вам больше денег, будете ли вы работать больше, чем сейчас? Если дать больше денег главе компании, будет он или она работать больше? Деньги – это компенсация. И если человек работает не сдельно или не за комиссию, деньги не будут мотивировать его к более усердному труду.

Ученики не получают за учебу деньги. Более того, ошибкой будет давать их за это. Внешние вознаграждения изменяют мотивацию и снижают креативность – два самых мощных стимула обучения.

В бизнесе, если сотрудник не справляется, его увольняют. В государственных школах учеников нельзя «уволить».

## Разные факторы успеха

В бизнесе для успешной работы часто требуются инициатива, гибкость и умение работать в команде. Мы не говорим, что подобные подходы нельзя применять в школе. Однако в большинстве школ дело обстоит иначе. Образование происходит на конкурентной основе. С помощью оценок, рейтингов и других оценочных техник дети сравниваются и противопоставляются, что подавляет инициативу, гибкость и готовность работать в команде.

Результаты бизнеса можно измерить объективно: количеством произведенных и проданных товаров и количеством вернувшихся за услугой покупателей. В образовании же результат невозможно измерить объективно. Существующие сегодня измерительные инструменты могут оценивать лишь незначительную часть усвоенных знаний в количественном или качественном эквиваленте.

Интересно отметить, что лидеры в области образования следуют за идеями лидеров бизнеса и правительства. Но в бизнесе никто не попытается измерить успешность работников, если половина из них по определению ниже среднего уровня. Не только половина учащихся находится ниже среднего уровня, половина школ тоже. Ни в каких других институтах нет такого жесткого и удручающего разделения.

## **Различия в процедурах и факторе времени**

Менеджер, руководящий сотрудниками, администратор, отвечающий за проект или департамент, и директор, определяющий успех или провал бизнеса, – работают иначе, чем учителя. Задача учителя передать информацию, добиться понимания, развить навыки общения и создать поведение, соответствующее целям гражданского общества. Поэтому с теми, кто учится медленно, работают иначе, чем с одаренными учениками. Ученикам даются различные задания в зависимости от их знаний, умений и навыков. Поскольку школа стремится учитывать потребности детей, в ней установлена гибкая система распределения времени. В бизнесе целью процедур является производительность, а временные рамки жестко расписаны.

Наконец, бизнес работает в настоящем, а школы всегда имеют дело с будущим.

## **Выводы**

Обучение – это обучение, а не бизнес. Сравнить образование с бизнесом не только неудачная, но и ложная метафора. Ошибочно сравнивать бизнес с образованием лишь потому, что и там, и там требуются навыки и усилия. Школы выиграют, если на них будут обращать внимание без неудачных сравнений с бизнесом.

## Библиография

- Alessandra, Tony, and Michael O'Connor. *The Platinum Rule*. New York: Warner Books, 1996.
- Alexander, F. M. *The Use of the Self*. Great Britain: Guernsey, Channel Islands: Guernsey Press, Ltd., 1985.
- Armstrong, Thomas. *ADD/ADHD Alternatives in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.
- Awakening Genius in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.
- Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.
- The Best Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.
- Begley, Sharon. «Homework Doesn't Help», *Newsweek* (March 30, 1998).
- «Mind: Living Hand to Mouth: New Research Shows that Gestures Often Help Speakers Access Words from Their Memory Bank», *Newsweek* (November 2, 1998).
- Bellanca, James. «Teaching for Intelligence: In Search of Best Practices», *Phi Delta Kappan* (May 1998).
- Bloom, Benjamin S., and others, eds. *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. New York: David McKay Co. Inc., 1956.
- Bluestein, Jane. *21st Century Discipline: Teaching Students Responsibility and Self Control*. Jefferson City, MO: Scholastic, Inc., 1988.
- Bracey, Gerald W. *Setting the Record Straight: Responses to Misconceptions about Public Education in the United States*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1977.
- Bromley, Karen, Linda Irwin-DeVitis, and Marcia Modlo. *Graphic Organizers: Visual Strategies for Active Learning*. New York: Scholastic Professional Books, 1995.
- Brooks, David and Patricia Freedman. *Implementing Character Education*. San Diego, CA: Education Assessment Publishing, 2002.
- Bruner, Jerome. *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton, 1973.
- The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1961.
- California State Department of Education. *Toward A State Of Esteem: The Final Report of the California Task Force to Promote Self-esteem and Personal and Social Responsibility*. Sacramento, CA: California State Department of Education, 1990.
- California State Department of Education, Sacramento County Office of Education, and California Partnership in Character Education. *Building Communities & Schools of Character*. Mechanism for Change Conference: Character Education, March 11, 1999.
- Canfield, Jack, and Harold Wells. *100 Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom*. Boston: Allyn and Beacon, 1994.
- Canfield, Jack, and Mark Victor Hansen. *The Aladdin Factor*. New York: Berkley Books, 1995.
- Capell, Dianne. *Personal correspondence to Marvin Marshall*. January 7, 1999.
- Carnegie, Dale. *How to Win Friends & Influence People*. NY: HarperCollins, 1999.
- Cathcart, Jim. *The Acorn Principle*. New York: St. Martin's Griffin, 1999.
- Charles, C.M. *Building Classroom Discipline*. Eighth edition. Boston: Pearson Education, 2005.

- Chase, Bob. «Trial by Fire: Are We Setting Up New Teachers to Fail?» *Education Week* (November 18, 1998): 17.
- «Stigmatizing Success», *Education Week* (120, 1999): 37.
- Cialdini, Robert B. *Influence: The Psychology of Persuasion*. New York: HarperCollins, 2007.
- Clark, Richard E. *Personal correspondence to Marvin Marshall*. September 3, 1995.
- Clark, Ron. *The Essential 55*. New York: Hyperion, 2003.
- Coleman, James S. *The Adolescent Society: The Social Life of the Teenage) and Its Impact on Education*. New York: Free Press of Glencoe, 1961.
- Covey, Stephen. *The Seven Habits of Highly Effective People*. New York: Simon & Schuster, 1990.
- Crawford, Donna, Richard Bodine, and Robert Hogle. *The School for Quality Learning*. Champagne, IL: Research Press, 1993.
- Cummings, Carol. *Winning Strategies for Classroom Management*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.
- Damasio, Antonio. *Descartes' Error – Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Quill, HarperCollins, 2000.
- Danzig, Robert. *Cooperating School Districts 200 °Character Education Conference*. St. Louis, MO: July 13, 2000. (Available on audio cassette tape CE0002)
- Deci, Edward L., and Richard Flaste. *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. New York: Penguin Books, 1995.
- Deming, W. Edwards. «*A Day with Dr. Deming*», *Sponsored by the Chief of Naval Operations, December 21, 1991, and published by the Chief of Naval Operations, The Pentagon, Room 41'522, Washington, D.C. 20350–2000*. Technology, 1993.
- Dewey, John. *Experience & Education*. New York: Macmillan, 1958.
- Dickinson, Amy. «*Bully Pulpit*», *Time* (August 30, 1999): 76.
- Dill, Vicky Schreiber. *A Peaceable. School: Cultivating a Culture of Nonviolence*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1998.
- Doidge, Norman. *The Brain That Changes Itself*. New York: Penguin, 2007.
- Dougherty, John W. *Four Philosophies that Shape the Middle School*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1997.
- DuFour, Rick. «*Functioning as Learning Communities Enables Schools to Focus on Student Achievement*», *Journal of Staff Development*. Oxford, OH: National Staff Development Council (Spring 1997).
- Elam, Stanley. *How America Views Its Public Schools: The PDK/Gallop Polls, 1964–1994*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa International Foundation, 1995.
- Elias, Marilyn. «3 Studies, 1 Result: School Bullying Worsening», *USA Today* (August 23, 1999).
- Ellis, Albert. «Rational Emotive Behavior Therapy as an Integral Control of Psychology», *International Journal of Reality Therapy*. Boston, MA: Northeastern University (Fall 1999).
- Ellis, Albert, and Catherine MacLaren. *Rational Emotive Behavior Therapy: A Therapist's Guide*. San Luis Obispo, CA: Impact Publishers, 1998.
- Esquith, Rafe. *Teach Like Your Hair's On Fire*. New York: Viking, 2007.
- Farivar, Sydney. «*Research Review: Citizenship Education*», *Social Studies Review*. Millbrae, CA: Journal of the California Council for the Social Studies (Spring 1996).
- Fouse, Beth, and Suzanne Brians. *A Primer on Attention Deficit Disorder*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1993.
- Frankl, Viktor E. *Man's Search for Meaning*. New York: Washington Square Press, 1968.



- Fuetsch, Michele. «*Program Aims to Keep Teachers from Quitting*», *Los Angeles Times* (June 3, 1993): J1.
- Fulghum, Robert. *All I Really Need to Know I Learned in Kindergarten*. New York: Villard Books, 1989.
- Gardner, Howard. «A Prescription for Peace», *Time* (January 25, 62–63).
- Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1993.
- Garvin, James P. *Learning How to Kiss a Frog*. Topsfield, MA: New England League of Middle Schools, 1997.
- Gauld, Joseph. «Why American Education is Failing: A Plea for Intrinsic, Rather than Extrinsic Forms of Motivation», *Education Week* (April 29, 1997): 41.
- Gaustad, Joan. «Characteristics Associated with Student Discipline Problems», *ERIC Digest* 78. Reported in *Thrust for Educational Leadership*. Burlingame, CA: The Association of California School Administrators (October 1994).
- Gelb, Michael J. *Body Learning*. New York: Henry Holt and Company, 1994.
- Gibran, Kahlil. *The Prophet*. New York: Alfred A. Knopf, 1996.
- Gladwell, Malcolm. *Blink – The Power of Thinking without Thinking*. New York: Little, Brown and Company, 2005.
- Glasser, William. «A New Look at School Failure and School Success», *Phi Delta Kappan* (April 1997).
- Goldstein, Sam, and Michael Goldstein. *A Teacher's Guide: Attention – Deficit Hyperactivity Disorder in Children*. Salt Lake City: Neurology Learning and Behavior Center, 1995.
- Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- Gootman, Marilyn. *The Caring Teacher's Guide to Discipline: Helping Young Students Learn Self-Control, Responsibility, and Respect*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1997.
- Gray, John. *Men Are from Mars, Women Are from Venus*. New York: HarperCollins, 1992.
- Grote, Richard C. *Discipline without Punishment*. Kansas City, MO: American Management Association, 1995.
- Harris, Judith Rich. *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do – Parents Matter Less than You Think and Peers Matter More*. New York: The Free Press, 1998.
- Healy, Jane M. «The 'Meme' That Ate Childhood», *Education Week* (October 7, 1998): 56.
- Helmstetter, Shad. *Choices*. New York: Simon & Schuster, 1989.
- Hicks, Jerry. *Los Angeles Times* (October 30, 1997).
- Hill, Napoleon. *Think and Grow Rich*. North Hollywood, CA: Wilshire Book Co., 1996.
- Hunter, Madeline. *Discipline That Develops Self-Discipline*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1967.
- Motivation Theory for Teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1990.
- Jameson, Marnell. «Bully for Them», *Los Angeles Times* (March 9, 1997).
- Jamison, Kaleel. *The Nibble Theory and the Kernel of Power*. Mahwah, NJ: Paulist Press, 1989.
- Jenkins, Lee. *Improving Student Learning: Applying Deming's Quality Principles In Classrooms*. American Society for Quality, Quality Press, 2003 (2nd Edition).
- Jensen, Eric. *Completing the Puzzle: A Brain-Based Approach to Learning*. Del Mar, CA: Turning Point Publishing, 1996. 1995.
- Johnson, LouAnne. *The Queen of Education – Rules for Making School Work*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- Kennedy, John F. *Profiles in Courage*. New York: Black Dog & Leventhal, 1955, 1984.
- Kohn, Alfie. *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.

- Langdon, Carol. «The Third Phi Delta Kappa Poll of Teachers' Attitudes Toward the Public Schools», Phi Delta Kappa (November 1996).
- Lickona, Thomas. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books, 1991.
- MacDonald, Glynn. *Alexander Technique*. Great Britain: Hodder & Stoughton, 1994.
- McGregor, Douglas. *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw – Hill, 1960.
- Margulies, Nancy. *Mapping Inner Space: Learning and Teaching Mindmapping*. Tucson, AZ: Zephyr, 1991.
- Marshall, Marvin. «Discipline without Stress, Punishments, or Rewards». *The Clearing House*, Washington, D.C.: Heldref Publications (September/October 2005).
- Marshall, Marvin and Kerry Weisner. «Using A Discipline System to Promote Learning». *Phi Delta Kappa Kappan*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa International (March 2004).
- Marshall, Marvin, and Sherry Posnick-Goodwin. «Behaving for All the Right Reasons», *California Educator*. Burlingame, CA: California Teachers Association (April 1998).
- Maslow, Abraham H. *Motivation and Personality*. New York: Addison Wesley Longman, Third Edition, 1987.
- Maurer, Robert. *One Small Step Can Change Your Life – The Kaizen Way*. New York: Workman Publishing, 2004.
- McCormack, Patricia M. *Student Self-Discipline in the Classroom & Beyond*. Washington, D.C.: National Catholic Educational Association, 2003.
- McGregor, Douglas. *The Human Side of Enterprise*. New York; McGraw – Hill, 1960.
- Medina, John. *Brain Rules*. Seattle, WTA: Pear Press, 2009.
- Mendler, Allen. *Motivating Students Who Don't Care*. Bloomington, IN: National Education Service, 2000.
- Mulrine, Anna. «A Common Thread? Once Bullied, Now Bullies– with Guns», *U.S. News & World Report* (May 3, 1999).
- National Association of Secondary School Principals (NAASSP). *Breaking Ranks: Changing an American Institution*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1996.
- National PTA. *Discipline: A Parent's Guide*. Chicago: National Congress of Parents and Teachers, 1993.
- Nelsen, Jane, Lynn Lott, and Stephen Glenn. *Positive Discipline in the Classroom: How to Effectively Use Class Meetings*. Rocklin, CA: Prima Publishing, 1993.
- Oakley, Ed, and Doug Krug. *Enlightened Leadership*. New York: Simon & Schuster, 1993.
- Page, Bill. *At-Risk Students*. Nashville, TN: Educational Dynamics, 2006.
- Payne, Ruby. *A Framework for Understanding Poverty*. Highlands Texas: Aha Press, 2001.
- Peale, Norman Vincent. *The Power of Positive Thinking*. Pawling, NY: Peale Center for Christian Living, 1978.
- Phi Delta Kappa. *Handbook for Developing Schools with Good Discipline*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, 1982.
- Pike, Robert W. *Creative Training Techniques Handbook*. Minneapolis, MN: Lakewood Books, 1994.
- Pink, Daniel H. *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. New York: Penguin, 2009.
- Popham, W. James. *Transformative Assessment*. Alexandria, VA: ASCD, 2008.
- Prager, Dennis. *Happiness Is a Serious Problem*. New York: Regan Books (HarperCollins), 1998.
- Pryer, Karen. *Don't Shoot the Dog*. New York: Simon & Schuster, 1984.
- Raffini, James P. *150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom*. Boston: Allyn & Bacon, 1996.

- Raywid, Mary Anne, and Libby Oshiyama. «Musings in the Wake of Columbine: What Can Schools Do?» *Phi Delta Kappan* (February): 444–449.
- Reavis, George H., and Carter V. Good Lee. *An Educational Platform for the Public Schools*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, Facsimile Edition, 1996.
- Reynolds, Gardner. «Some Thoughts on Peer Pressure». Paper submitted to Marvin Marshall. Laredo, Texas (October 1996).
- Roberts, Monty. *Horse Sense for People*. NY: Viking, 2001.
- Sagor, Richard. *At-Risk Students: Reaching and Teaching Them*. Swampscott, MA: Watersun Publishing Company, 1993.
- Motivating Students and Teachers in an Era of Standards*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.
- Salk, Lee. *Familyhood: Nurturing the Values that Matter*. New York: Simon & Schuster, 1992.
- Sansone, Carol and Judith Harackiewicz (Eds). *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. NY: Academic Press, 2000.
- Scoresby, A. Lynn. *Teaching Moral Development*. Oram, UT: Knowledge Gain Publications, 1996.
- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. *Teaching the SCANS Competencies*. Washington, D.C.: United States Department of Labor, 1993.
- Seligman, Martin E.P. *Learned Optimism*. New York: Random House, 2006.
- Senge, Peter M. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday, 1990.
- Shore, Rebecca. *Creating a Positive School Climate*. Mt. Kisco, NY: Plan for Social Excellence, 1997.
- Simmons, Rachel. *Odd Girl Out – The Hidden Culture of Aggression in Girls*. NY: Harcourt, 2002.
- Simon, Sidney B. *Negative Criticism*. Chesterfield, PA: Values Press, 1978.
- Sousa, David A. *How the Brain Learns*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1995.
- Sprenger, Marilee. *Learning and Memory: The Brain in Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.
- Sullo, Robert A. *Inspiring Quality in Your School: From Theory to Practice*. Washington, D.C.: National Education Association, 1997.
- Sutton, James D. *If My Kid's So Nice... Why's He Driving ME Crazy?* Pleasanton, TX: Friendly Oaks Publications, 1997.
- Sylwester, Robert. *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.
- Tamara, Henry. «Principals Urge Broad Changes in High Schools», *USA Today* (February 22, 1996).
- Time Magazine* (November 2, 1992): 57.
- Time Magazine* (April 28, 1997): 28.
- Tracy, Louise Felton. *Grounded for Life?! Stop Blowing Your Fuse and Start Communicating with Your Teenager*. Seattle, WA: Parenting Press, 1994.
- Tribus, Myron. Personal communication to Marvin Marshall. June 27, 1997.
- Urban, Hal. *Life's Greatest Lessons: 20 Things I Want My Kids to Know*. Redwood City, CA: Great Lessons Press, 2000.
- Van der Meer, and Ad Dudink. *The Brain Pack: An Interactive, Three– Dimensional Exploration of the Mysteries of the Mind*. Philadelphia, PA: Running Press Book Publishers, 1996.

Van Ness, Ross. *Raising Self-Esteem of Learners*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1995.

Viadero, Debra. «Research: Bullies Beware», *Education Week* (May 26, 1997): 19–21. [www.charactercounts.org/backgrnd.htm](http://www.charactercounts.org/backgrnd.htm)

Willis, Judy. *Brain Friendly Strategies*. Alexandria, VA: ASCD, 2007.

. *Research Based Strategies to Ignite Student Learning*. Alexandria, VA: ASCD, 2006.

Wolfe, Patricia. *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

Wong, Harry K., and Rosemary Wong. *How to be an Effective Teacher – The First Days of School*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, 2004.

Wubbolding, Robert. *Employee Motivation*. Knoxville, TN: SPC Press, 1995.

*Understanding Reality Therapy: A Metaphorical Approach*. New York: Harper Perennial, 1991.

*Reality Therapy for the 21st Century*. Philadelphia: Brunner-Routledge, 2000.

Wycoff, Joyce. *Mindmapping: Your Personal Guide to Exploring Creativity and Problem Solving*. New York: Berkley Books, 1991.

Zahorik, John A. *Constructivist Teaching*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1995.

## Приложения

### Идеи по развитию мотивации

*Афоризм гласит: «Когда ученик готов, появляется учитель». Но мы можем ускорить процесс.*

#### ***Разбудите любопытство***

Любопытство, возможно, самый сильный фактор мотивации. В японских школах ученикам сначала рассказывают о задаче или проблеме. Они *увлекаются* ею. Так естественным образом возникает любопытство. В американских школах новую информацию или навык предлагают *без провоцирования изначального интереса*.

#### ***Объясните, ЗАЧЕМ им этот урок, чтобы пробудить интерес***

Спросите себя, зачем вы будете учить детей тому, чему собирались. Сегодня все заинтересованы в личной выгоде, так что потратите немного времени в начале занятия, чтобы поговорить о том, какую пользу принесет этот урок ученикам на данном этапе жизни. Начните с того, как ученики могут использовать новую информацию. Если вам трудно, предложите вопрос для обсуждения ученикам. Вы будете поражены: 1) насколько они окажутся находчивы и 2) как это поможет им включиться в урок.

#### ***Структурируйте школьный опыт так, чтобы он относился к жизни за пределами школы***

Интерес повысится, если вы свяжете урок с долгосрочными преимуществами в реальной жизни. Покажите, как урок поможет студентам лучше принимать решения, выходить из затруднений, находить общий язык с другими и/или сделает их эффективнее. Мудрые люди думают о завтрашнем дне, а не только о сегодняшнем.

#### ***Учите школьников задавать себе вопросы***

Вопросы запускают мыслительный процесс. Спрашивая себя «почему?» и «как?», ученики начинают лучше понимать себя, и интерес к учебе растет. Этот процесс улучшает и навыки метакогниции.

#### ***Используйте то, что ученики знают о себе***

После того как вы сообщили, что хотите преподавать, спросите детей, как, *по их мнению*, им лучше учиться. См. пример в разделе «*Дифференцированное преподавание*».

#### ***Развивайте чувство личной ответственности***

Основной принцип мотивации: сознательно или нет, но люди мотивируют себя сами. Каждый ответственен за обучение, но именно учитель обязан создать наилучший для учебы климат. Эффективный способ сделать это – дать ученикам возможность в начале урока подумать:

# чего они ждут от урока?

# каких ждут результатов?

# что *они* готовы сделать, чтобы достигнуть этих результатов?

#### ***Пользуйтесь признанием достижений***

Признание/подтверждение достижений закрепляет результат. Сказав: «Я думаю, ты знаешь, что сделал это хорошо», – вы способствуете рефлексии и ощущению компетентности. Попросите учеников повторить мысль: «Эвелин сделала интересный комментарий по нашей теме. Думаю, стоит повторить его». Вы не только поощрили Эвелину, но и подтолкнули других к большему участию, а еще показали, что вы открыты для обратной связи и что комментарии учеников способствуют их собственной учебе.

### ***Ободряйте***

Один из самых эффективных методов – дать ученику почувствовать вашу уверенность, что он может выполнить задачу. Слово ободрения в случае неудачи стоит больше, чем пышный панегирик в случае успеха.

### ***Сосредоточьтесь на развитии***

Подчеркните: изучение чего-либо – это процесс, никто не может учиться и в то же время делать это безупречно. Если кто-то сделал что-то и не получилось, это еще одна изученная вещь. Это не провал. Настоящая неудача наступает, только когда сдаешься.

### ***Меньше соревнования, больше сотрудничества ради знаний***

Соревнование улучшает *оценки*, но не усвоение знаний. Некоторые дети часами готовятся к музыкальным или спортивным состязаниям, подогретые духом конкуренции. Соревноваться может быть весело, что подтверждается часами, добровольно затраченными детьми на подготовку. Однако на того, кто ни разу не побеждал, соревнования действуют пагубно. Вместо того чтобы конкурировать, такой ученик сдается и выбывает.

Каждый раз, когда учитель просит поднять руку тех, кто знает ответ, ученики конкурируют за его внимание. Так как в результате спросят лишь одного, победитель будет один. Уходите от соревнования к *сотрудничеству*, предлагая вопросы для обсуждения. Это откроет возможности для нескольких подходов. Ученики начнут думать. Сделайте так, чтобы они обсудили возможные ответы, обменялись информацией друг с другом, а не конкурировали за оценку учителя. При работе в парах участвуют все. Даже застенчивый ребенок сможет говорить с напарником. Что еще важнее: когда ученики знают правильный ответ, их удовлетворение возникает *от своих знаний*, а не от одобрения учителя. *(Чтобы участвовали все дети, нужны процедуры управления вниманием, чтобы учитель мог мгновенно привлечь внимание учеников. См. пример в Прологе.)*

### ***Поощряйте сравнение с собой в прошлом***

Человек всегда сравнивает себя с другими – это естественно. Однако в основании сравнения лежит конкуренция. Чем больше человек отмечает свое продвижение/развитие по сравнению с собой в прошлом, тем сильнее удовлетворение. Сравнение себя с другими слишком часто порождает неудовлетворенность собой и вызывает отрицательные чувства. Так как люди более склонны упорно учиться, когда им хорошо, пусть лучше сравнивают себя с собой в прошлом, а не с другими. Молодым людям крайне важно понять, что все люди разные. Сравнить себя с другими – все равно, что сравнивать дуб с пальмой.

### ***Отталкивайтесь от сильных сторон***

Ученики из группы риска лучше учатся, когда чувствуют успех. Этого можно достигнуть, если отталкиваться от того, что у них получается хорошо (а не от слабых мест). Слишком часто учителя сосредотачиваются на совершенстве. *Применяй сейчас, совершенствуй позже* – должно стать нашим девизом. Когда отрицательный отзыв предшествует ощущению своей компетентности, ребенок перестает учиться. Испытав же некую степень компе-

тентности, дети более готовы принять замечания и предложения по улучшению. Простая техника: начните с того, чтобы в тетрадках отмечать правильные ответы желтым цветом, вместо того чтобы отмечать неправильные красным.

### ***План улучшения межличностных отношений***

Взаимоотношения чрезвычайно важны для детей, особенно для подростков из семей с низким уровнем дохода. Взаимоотношения учителя и ученика значительно улучшатся, когда будут соблюдаться три принципа: позитивность, предоставление выбора и рефлексия.

Кроме помощи ученикам в индивидуальных занятиях, очень ценно организовать сотрудничество между учениками. Устраивайте детям небольшие периоды социализации.

### ***Предоставляйте выбор***

В любом возрасте нам нравится контролировать собственную жизнь. Делая выбор, мы чувствуем, что имеем этот контроль. Поэтому предлагайте выбор действий. Предоставляя две или три возможности (и даже больше, как описывалось в *Дифференцированном преподавании*), учитель помогает детям почувствовать авторство своих решений и присутствие личного контроля над своей жизнью.

Это чувство отличает оптимистическое отношение к действительности от пессимистического. Правило давать выбор из двух или трех вариантов относится и к домашним назначениям.

*Примечания.* 1. Предложение трех вариантов эффективнее, чем двух, особенно в сфере отношений, где наличие третьего варианта устраняет ощущение принуждения. 2. Логика побуждает людей думать, эмоции – действовать.

### ***Разнообразьте занятия***

К несметному числу визуальных методов обучения относятся диаграммы, яркие цвета, мультфильмы, нарезка из видео, диапозитивы и презентации Power Point. Сюда же подходит и костюмированное представление (учителя и/или учеников).

Аудиометоды, такие как музыка, ритм, постукивание, делают занятия веселее и улучшают запоминание. На уроке можно использовать массу кинестетических методов. Для учеников это:

- 1) написать рукой слово в воздухе;
- 2) посидеть в небольшой тесной группе, изображающей качку на корабле, перевозящем мигрантов из Европы начала XX века;
- 3) поднять большой палец вверх в знак согласия или опустить его вниз при несогласии.

Другой подход: создать личное отношение к теме, пересказав ее напарнику по учебе. Более старшим ученикам можно дать частично заполненные листы, которые надо заполнить во время презентации. Эта работа поможет им включиться в занятие и даст «конспект», к которому можно обратиться позже.

### ***Пусть и вам будет интересно***

Не ждите, что другие увлекутся тем, что не увлекает вас. Рассказывайте истории, создавайте аналогии и метафоры, показывая, почему урок важен, связывайте новую информацию с предыдущими знаниями и/или различными ситуациями – это интересно и порождает энтузиазм у ученика и учителя.

### ***Встаньте на место ученика***

Планируя урок, вставайте на место учеников. Спросите себя: «Если бы я был учеником, как бы я хотел, чтобы меня учили?»

### ***Заключение***

Замечательно, когда ученики приходят в класс, потому что хотят, а не потому, что обязаны. Перечисленные выше методы усиливают мотивацию детей.



## Популярные, но непродуктивные подходы

### 1. Отчуждение

Любой продавец знает, **что нельзя вызывать негатив**, но взрослые слишком часто говорят с детьми так, что создают отрицательные чувства. Отрицательные чувства останавливают любое ЖЕЛАНИЕ сделать то, что хочет от ребенка взрослый. **Люди совершают хорошие поступки, когда им хорошо**, а не когда им плохо или по принуждению.

### 2. Нагнетание негатива

Мозг думает картинками, а не словами. Когда мы говорим другим, чего НЕ делать, мозг и представляет себе «нет». **Всегда общайтесь в положительных высказываниях, сообщая, что вы хотите**. Так «Не бегите» превратится в «Мы идем спокойным шагом».

### 3. Доверие правилам

Правила предназначены, чтобы контролировать, а не вдохновлять. Правила необходимы в спорте, но между людьми они создают напряженные отношения, поскольку подразумевают насилие. **Более эффективно говорить об обязательствах**.

### 4. Требовать послушания

Повиновение НЕ создает желаний. Более эффективным подходом будет обратиться к чувству ответственности. Тогда послушание возникнет само по себе как естественный побочный продукт.

### 5. Разбираться с последствиями

Вместо того чтобы **реагировать** на несоответствующее поведение, намного эффективнее и легче использовать *превентивный* подход и сделать так, чтобы дети захотели вести себя ответственно. Достичь этого помогает *Система повышения ответственности*.

### 6. Путать управление классом с дисциплиной

**Управление классом – сфера ответственности взрослого** и имеет отношение к обучению, практике и введению в работу процедур. **Дисциплина** имеет отношение к контролю импульсов и поведению и является **сферой ответственности ребенка**. Понимание разницы между этими терминами помогает избежать проблем. См. также *Введение и «Управление классом» в главе 5*.

### 7. Необоснованные предположения

Взрослые слишком часто **предполагают**, что дети знают, **как** сделать то, что от них ожидают, и этому можно не учить. Более эффективно (а) научить как что-то делать, (б) дать попрактиковаться и (в) закрепить образовавшиеся в мозге нейронные пути повторением. Таким образом, действуя самостоятельно, дети смогут следовать уже известной им процедуре.

### 8. Использовать принуждение

Взрослые могут временно контролировать детей, но никто не в силах изменить другого человека. **Люди изменяются только сами**. Принуждение – в форме наград, угроз и наказаний – **наименее эффективный** подход для долгосрочного изменения поведения. **НО не путайте принуждение с дозволением или неиспользованием власти**.

### ***9. Объявлять о последствиях заранее***

Объявлять о последствиях безответственного поведения **ЗАРАНЕЕ** подразумевает, что дети будут вести себя плохо. Это **ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД**. Кроме того, **незнание намного эффективнее предотвращает безответственное поведение**. Шепнув на ухо: «Не беспокойся о том, что произойдет; мы поговорим об этом позже», – вы немедленно перенаправите внимание, остановите плохое поведение и потратите время урока впустую.

### ***10. Быть непоследовательным или несправедливым, налагая наказания, а не выявляя их***

Последовательность и справедливость важны. Однако **наказывать одинаково** всех участников конфликта – **наименее справедливый подход**. Если один ребенок дразнил другого и оба подрались, справедливо ли наказывать их одинаково? Кроме того, когда наказание **налагается взрослым** (как бы логично или естественно это ни выглядело), дети **лишаются авторства** в решении, которое касается их.

Более эффективный и справедливый подход – **СДЕЛАТЬ ТАК, ЧТОБЫ ДЕТИ САМИ НАЗВАЛИ** последствие или процедуру, которая поможет им перенаправлять свои импульсы. **Этого легко достигнуть, спросив детей, что они предпочтут: чтобы с ними обращались как с личностями или как с группой**. Они предпочтут быть личностями и чувствовать, что приняли решение сами. **ВЫЯВЛЯЯ последствия**, мы соблюдаем интересы всех и действуем справедливее, чем «раздавая всем сестрам по серьгам».

### ***11. Доверие внешним стимулам***

Мы хотим помочь детям развить самодисциплину и стать ответственнее. **Обе черты требуют внутреннего побуждения**, но награды и наказания – это **внешние** подходы. Они перекладывают ответственность за изменения на других и совсем не работают, **когда взрослых нет рядом**. Кроме того, награждая детей (конфетой, наклейкой, игрушкой), мы просто **подкрепляем их детские ценности вместо того, чтобы учить их ценностям, которые будут иметь значение всю жизнь**.

### ***12. Надежда на программы***

Каждые несколько лет **вводится новая программа**, которая считается панацеей. Одно время все говорили об открытых уроках. Потом считалось, что все трудности старших классов решатся, если читать лекции большим группам, вести обсуждения в малых и давать школьникам работать самостоятельно. Потом все увлекались «Обучением целям». И где сегодня все эти программы?

Текущая мода – Положительные поведенческие вмешательства (Positive Behavioral Interventions and Support, PBIS или PBS), система, опирающаяся на заключения Скиннера, полагающего, что внешнее вознаграждение правильных поступков – самый эффективный способ добиться желаемого поведения. PBIS появилась в результате работы с детьми с особыми потребностями, которым давалось что-то материальное для подкрепления правильного поведения. Однако если обычный ребенок ожидает, что за правильный поступок получит награду, но ничего не получает, то он **«наказан наградой»** (точнее, ее отсутствием). **Бихевиоризм пренебрегает умственной деятельностью**. Весь его подход является **ВНЕШНИМ**. Но поведение и учеба требуют мотивации, которая по своему характеру является **ВНУТРЕННЕЙ** особенностью.

**Успех в воспитании и учебе зависит от ЛЮДЕЙ, а не от программ**. Системы *Дисциплина без стресса* и *Воспитание без стресса* работают потому, что **они создают навыки и являются ПОЛНОСТЬЮ НЕПРИНУДИТЕЛЬНЫМИ** (хотя не вседозволяющими).