

«4D-ВИДЕНИЕ» ЗАНЯТИЯ: ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ СИНЕРГИИ ВЗГЛЯДОВ ПЕДАГОГА, УЧЕНИКА И ЭКСПЕРТА

**А. Н. Иоффе*^{1,2}, *Л. В. Бычкова*^{1,3}, *И. А. Виноградова*^{1,4},
А. А. Данилина^{1,5}, *С. В. Летуновская*^{1,6}, *В. К. Маркова*^{1,7}

¹ *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

² *ioffean@mgpu.ru, ORCID: 0000-0002-4550-6641*

³ *bychkovalv@mgpu.ru, ORCID: 0000-0002-0795-7548*

⁴ *vinogradovaia@mgpu.ru, ORCID: 0000-0002-3204-8100*

⁵ *danilina1@mgpu.ru, ORCID: 0000-0003-0377-9024*

⁶ *letunovskayasv@mgpu.ru, ORCID: 0000-0003-2277-1052*

⁷ *obydenkovavk@mgpu.ru, ORCID: 0000-0002-8218-273*

Аннотация. В статье описан комплексный подход к исследованию занятия с опорой на методологию блочно-модульного конструктора (БМК) и акцентом на развитие личного потенциала педагогов и обучающихся. Это становится возможным благодаря анализу, который предусматривает системное использование инструментария для внешнего и внутреннего исследования структуры и содержания занятия. В результате консолидации мнений различных акторов анализа (педагогов, обучающихся и экспертов) на выходе формулируются выводы о сильных сторонах, дефицитах и возможностях изменений в образовательной деятельности. В итоге педагог получает комплексное экспертное заключение – навигатор для дальнейшего профессионального развития и совершенствования занятий. Остальные участники исследования – опыт совместного анализа и возможность увидеть противоречия и единство в оценке одного и того же образовательного факта. Составляющие предлагаемого аналитического инструментария, по мнению авторов статьи, универсальны и могут применяться в различных исследовательско-развивающих контекстах в образовании (в т. ч. для проведения профессиональных конкурсов, аттестации педагогов, на программах повышения квалификации и др.). В статье приводятся результаты апробации инструментария и выводы по итогам анализа занятий, которые провели педагоги образовательных организаций – участниц федеральной инновационной площадки ГАОУ ВО МГПУ (ФИП).

Ключевые слова: Анкетирование, Блочно-модульный конструктор, Исследование занятия, Рефлексия, Экспертный лист.

**“4D-VISION” FOR CLASSES:
THE COMPREHENSIVE TOOL TO ACHIEVE
SYNERGY OF TEACHER’S, STUDENT’S, AND EXPERT’S VIEWS**

**Andrej N. Ioffe^{1, 2}, L’udmila V. Bychkova^{1, 3}, Irina A. Vinogradova^{1, 4},
Anna A. Danilina^{1, 5}, Svetlana V. Letunovskaja^{1, 6}, Valerija K. Markova^{1, 7}*

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia*

² *ioffean@mgpu.ru, ORCID: 0000-0002-4550-6641*

³ *bychkovalv@mgpu.ru, ORCID: 0000-0002-0795-7548*

⁴ *vinogradovaia@mgpu.ru, ORCID: 0000-0002-3204-8100*

⁵ *danilina1@mgpu.ru, ORCID: 0000-0003-0377-9024*

⁶ *letunovskayasv@mgpu.ru, ORCID: 0000-0003-2277-1052*

⁷ *obydenkovavk@mgpu.ru, ORCID: 0000-0002-8218-273*

Abstract. The article describes an integrated approach to the study of classes based on the methodology of block-modular constructor. It has strong emphasis on the development of personal potential of both teachers and students. It is possible due to the systematic complex analysis of classes using the external and internal research tools. As a result, we gain the consolidation of the opinions of various study actors on strengths, deficits, and transformational possibilities of the organized educational process. Furthermore, the teachers – authors of the lessons receive comprehensive expert opinion as a navigation tool for further professional development and improvement of their practice. All the participants of this study improve their experience in joint research. They get an opportunity to mark, discuss and then use their contradiction and unity points during the same class assessment. According to the authors of the article, the provided comprehensive analytical tool is universal and can be used in various contexts of research and development in education. The article also presents the results of tool testing within the framework of Moscow City University federal innovation platform.

Keywords: Block-modular constructor, Lesson study, Expert list, Survey, Reflection.

Введение

В 2022 году на базе Московского городского педагогического университета открылась федеральная инновационная площадка «Реализация сетевой образовательной программы в старшей школе». Направление «Сетевое и партнерское взаимодействие образовательных организаций в рамках реализации Рабочей программы воспитания с акцентом на развитии

личностного потенциала» курирует лаборатория развития личностного потенциала в образовании научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования ГАОУ ВО МГПУ. Одним из основных видов деятельности участников направления стало исследование занятий, спроектированных с опорой на методологию БМК (Иоффе, Бычкова, 2021), которую уже активно используют многие российские педагоги. БМК – универсальная модель проектирования занятий, которая предполагает реализацию шести обязательных элементов (блоков) – организационного, мотивационного, информационного, практического, оценочного и рефлексивного (Иоффе и др., 2021; Иоффе, 2020; Иоффе, 2022; Иоффе, 2023). Блоки БМК реализуются в пространстве занятия нелинейно: задачи одних блоков свободно возникают и решаются в других, создавая синергетический эффект. Так, например, смысл организационного блока не сводится лишь к «оргмоменту» занятия. Педагог затрагивает организационные вопросы на всем его протяжении: дает инструкции к заданиям, определяет последовательность высказываний, демонстрирует алгоритмы и т. д. Реализацию задач оценочного блока не стоит путать с выставлением отметок, поскольку возможен и безотметочный подход, или, наоборот, любое взаимодействие участников образовательных отношений можно рассматривать через призму взаимооценки поведения и деятельности и т. д.

Описание опыта проведения занятий с опорой на БМК и их исследования с использованием предлагаемого комплексного инструментария, в том числе в части проявления синергии мнений их участников, – актуальная задача данной статьи.

Формулировка практической проблемы

Любая деятельность, в том числе педагогическая, становится более эффективной при ее регулярном анализе и самоанализе. На наш взгляд, такой анализ станет еще более качественным, если будет проводиться всеми непосредственными участниками образовательной деятельности. Однако пока в нем участвуют преимущественно педагоги либо внешние эксперты, как правило, представители администрации образовательной организации (ОО), что может влиять на восприятие такого внешнего анализа и использование его для совершенствования занятий (Данилина, Тришкина, 2022). Любопытно и даже довольно драматично выглядит тот факт, что в эту ра-

боту очень редко включаются (или приглашаются) сами обучающиеся. Это можно рассматривать как парадокс: анализ занятия направлен на повышение качества образовательной деятельности и общего благополучия детей, однако проводится без учета их мнения. Более того, на наш взгляд, отсутствуют апробированные комплексные инструменты, которые позволяют всесторонне анализировать проведенное занятие. Мы предполагаем, что, если подключить к анализу занятий обучающихся, а также значимых для коллектива ОО экспертов, это позволит улучшить качество анализа.

Предлагаемый способ решения

Апробация инструментария исследования занятия, разработанного сотрудниками лаборатории, состоялась при участии 6 экспертов лаборатории, 65 педагогов и 280 обучающихся из ОО 15 субъектов РФ (Алтайский край, Воронежская область, Иркутская область, Калининградская область, Калужская область, Камчатский край, Кемеровская область, Красноярский край, Липецкая область, Мурманская область, Новосибирская область, Пермский край, Ульяновская область, Ярославская область и город Москва) (Бычкова и др., 2022).

Эта работа проводилась для поиска подходов к формированию консолидированного и аргументированного взгляда сообщества ОО на актуальную проблематику образовательной деятельности, выраженную в конкретном занятии. В результате такой консолидации становятся возможны дальнейшие позитивные трансформации, учитывающие интересы всех участников образовательных отношений и определяющие их роли и потенциальный вклад в изменения. Разработанный авторами статьи инструментарий позволяет выйти на более качественный многосторонний анализ занятия в целом.

Предлагаемый инструментарий включает в себя смысловую «рамку» БМК, экспертный лист оценки занятия, а также рефлексивные анкеты для педагога-автора и обучающихся (см. Рис. 1). Он учитывает, с одной стороны, результаты внешней экспертной оценки занятия с опорой на экспертный лист – 6 критериев сообразно блокам БМК с 5 показателями к каждому (проводилась сотрудниками лаборатории и другими педагогами – участниками ФИП по видеозаписям занятий коллег). С другой стороны, важной составляющей становится комплексный самоанализ с использованием ин-

дивидуальных рефлексивных анкет (проводился педагогами, которые спроектировали и реализовали занятия с опорой на БМК, и обучающимися – участниками таких занятий). Он позволяет сформировать четкое понимание того, как на практике воплощалась запланированная структура занятия, выделить «западающие» элементы содержания, определить возможные траектории для корректировки выявленных затруднений и т. д.

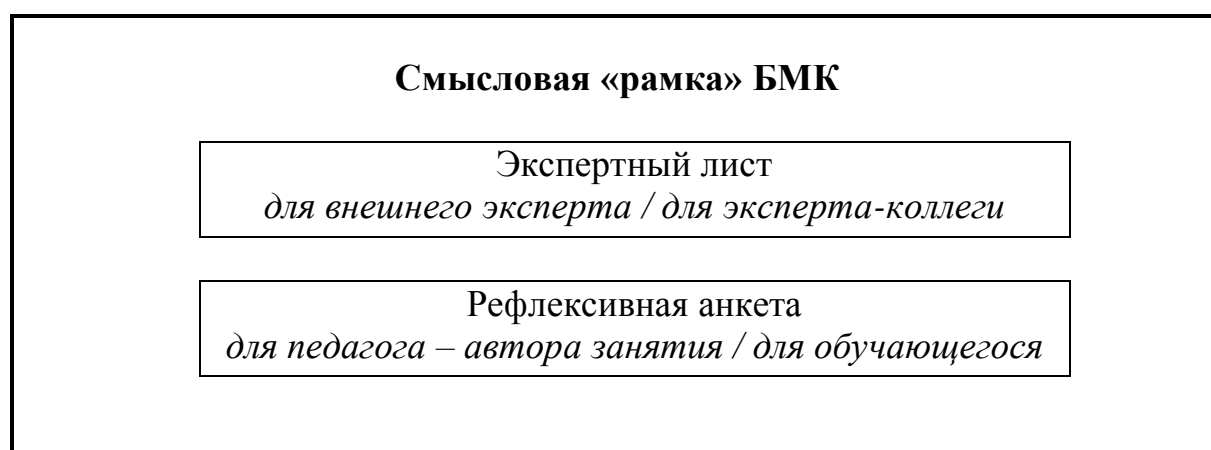


Рис. 1. Составляющие инструментария анализа занятия с опорой на БМК

Результатом проведенного исследования в каждом конкретном случае становилось индивидуальное экспертное заключение (готовили сотрудники лаборатории), суммировавшее результаты внутренней и внешней оценки занятия, с выделением сильных сторон, дефицитов и трансформационных возможностей. Это заключение могло стать поводом для обсуждения профессиональным обучающимся сообществом ОО (Маркова и др., 2021), способствовать дальнейшему профессиональному развитию педагогов, совершенствованию практики проведения занятий и взаимодействия в конкретном образовательном сообществе.

Исследование было сфокусировано на следующей идее: при использовании оптики разных акторов анализа с учетом их дискурсов развивается согласованное, комплексное, объемное видение проведенного занятия, позволяющее сделать его более качественным и в итоге найти актуальное решение проблемы для каждой конкретной образовательной ситуации. Обозначено это можно охарактеризовать как «4D-видение» – по количеству акторов исследования, под которыми понимаются педагоги – авторы исследуемого занятия, обучающиеся – непосредственные участники занятия,

внешние эксперты (в данном случае сотрудники лаборатории; вне контекста деятельности ФИП это могут быть любые представители профессионального сообщества, к которым автор занятия может обратиться за внешней оценкой качества своей работы или супервизией (Данилина, Тришкина, 2023)), а также другие педагоги – коллеги авторов занятия (в контексте проведенного исследования – участники направления ФИП). Различаются акторы по степени опосредованности обращения к структуре и содержанию занятия: педагог – автор занятия и обучающиеся физически присутствуют на занятии, внешние эксперты и педагоги-коллеги просматривают его видеозапись (См. Рис. 2).

Тип анализа занятия	Характер участия на занятии	
Рефлексия	Непосредственное участие / Включенное наблюдение	
	Педагог – автор занятия	Обучающийся
Экспертиза	Опосредованное участие / Невключенное наблюдение	
	Эксперт-коллега	Внешний эксперт

Рис. 2. «4D-видение» занятия: акторы исследования

При этом необходимо отметить, что педагог-автор и обучающиеся могут быть объяснимо более субъективны в оценках, ведь они проживали происходящее на занятии «изнутри». Они чаще всего также более лояльны к заметным для внешнего экспертного взгляда неточностям процесса и содержания, поскольку эмоциональная составляющая занятия, если оно расценивается ими как успешное, может иметь для них больший вес, чем фактическая.

Все это не может не влиять на выводы акторов, однако, как показывают результаты исследования, не мешает проявляться совпадениям их суждений и заключений по ключевым вопросам. Разработанный инструмент учитывает эти особенности в контексте комплексного анализа, помогая фиксировать доминирующие аспекты и отдельные расхождения в оценках педагогов, обучающихся и экспертов.

Новизна решения

Новизна предлагаемого подхода заключается в том, что непосредственно через инструментарий сделана попытка подключить к анализу занятия как внешних экспертов, так и обучающихся.

Все участники исследования в данном случае являются, по сути, его соавторами, поскольку в процессе апробации открывают для себя и разработчиков новые границы применения инструментария и способствуют уточнению его формулировок. Так, например, по мере совместной работы с педагогами в экспертный лист неоднократно вносились точечные правки.

Кроме того, участники исследования проверяют и доказывают своей практикой исходно заложенную универсальность, исследовательскую экономичность инструментария. В частности, сразу две группы акторов (эксперты лаборатории и педагоги – коллеги автора занятия) проводят внешнюю оценку, используя экспертный лист. Это позволяет уравнивать их «веса» в восприятии того, кто получает результаты оценивания, – автора занятия. Педагоги также получают возможность ощутить и развить свою экспертность в среде единомышленников и при сопровождении коллег с большим опытом образовательной аналитики. В то же время рефлексивные анкеты для педагога – автора занятия и обучающихся выстроены с использованием серии аналогичных и близких по смыслу вопросов, чтобы при анализе ответов можно было зафиксировать единство и различия в восприятии одного и того же аспекта образовательной деятельности у разных групп участников образовательных отношений.

Описание и анализ практики реализации решения

Решение было реализовано в работе направления ФИП при комплексном исследовании 15 занятий, которые провели в старшей школе педагоги – участники «4D-анализа». Преимущественное большинство – занятия по дисциплинам гуманитарного цикла (русский язык, история и обществознание, литература, английский язык), дисциплины естественнонаучного цикла представлены занятиями по химии, также анализировалось занятие по информатике.

Обобщая результаты анализа занятий, хотелось бы сфокусировать внимание на некоторых общих тенденциях, демонстрирующих эффективность предлагаемого нами комплексного подхода к анализу занятий. Для

понимания того, как педагоги воспринимают свои занятия через призму БМК, интересен прежде всего следующий вопрос из анкеты для самоанализа: «Какой блок стал для вас самым сложным (требующим больше усилий) при разработке и проведении занятия на основе БМК?». Превалирующий ответ (25,7 % респондентов) – мотивационный блок, за ним следуют организационный и рефлексивный (по 20 %). Переключившись с внутренней оценки на внешнюю, мы увидим некоторые сходства: наибольшие затруднения чаще всего наблюдались в таких блоках БМК, как рефлексивный (67 % занятий) и оценочный (42 %).

Сопоставив результаты педагогического самоанализа и внешней экспертной оценки с результатами взаимоисследования занятий (в экспертной позиции находились 50 педагогов – участников ФИП), мы также заметим близкие результаты. В частности, наиболее низкий средний балл педагоги коллеги выставляют, анализируя полноту реализации оценочного (5,04 из 10 максимально возможных баллов) и рефлексивного блоков занятия (4,3 из 10). Высший средний балл коллегиальной внешней оценки получил информационный блок (7,6 из 10). Единство мнений во всех трех группах аналитиков наблюдается по линии рефлексивного блока.

В то же время, комментируя свои ответы в анкетах самоисследования, педагоги пояснили, что для полноценной реализации рефлексивного блока порой остается «мало времени», относительно оценочного блока – что «продумывание критериев оценки занимает много сил и времени», что «оценивание – самая трудная часть учительской работы» и т. д. Анализируя причины таких ответов, эксперт может параллельно рассматривать контрольные вопросы анкет. Например, в первом случае это вопрос «Каким образом распределено время всего занятия?», который в том числе помогает исследовать временной аспект реализации организационного блока. Во втором случае может быть полезной дополнительная беседа с педагогом – автором занятия. Это поможет прояснить, почему оценивание рассматривается лишь как задача учителя и нет ли здесь возможностей и скрытых ресурсов для изменения стратегии взаимодействия на занятии, чтобы еще больше вовлечь детей и активизировать их инициативу.

Предпосылки для перераспределения задач на занятии были обнаружены при анализе ответов на следующие вопросы: «Представьте, что вы решили провести такое занятие вместе с обучающимся. Какую часть заня-

тия вы бы поручили ему провести?» (вопрос анкеты для педагога) и «Представьте, что учитель предлагает вам провести такой урок вместе. Какую часть урока вы бы предпочли провести?» (вопрос анкеты для обучающихся). Ответы обеих групп, на наш взгляд, скорее, отражают ожидания и идеальные представления респондентов. Так, педагоги предполагают, что могли бы делегировать обучающимся консультирование одноклассников при выполнении заданий в группе или индивидуально (40 % респондентов), а также обсуждение итогов занятия (31,4 %), оценивание работы других обучающихся и поддержку мотивации в начале занятия (по 11,4 %). Для обучающихся кажутся наиболее привлекательными следующие задачи: проведение игры в начале занятия (23,6 % респондентов), консультирование одноклассников при выполнении заданий в группе или индивидуально (19,8 %), объяснение материала (16,7 %), а также оценивание работы других обучающихся (15,2 %). Сопоставляя полученные данные, мы видим расхождение между в целом разнонаправленными представлениями обучающихся и общим намерением педагогов передать обучающимся задачи, которые отражают в основном смыслы мотивационной деятельности.

Анализируя ответы обучающихся, следует отметить, что дети закономерно хотят придать занятию больше интерактивности, внося в него игровые элементы. Это могло бы найти отражение в оценочном блоке, задачи которого часть обучающихся-респондентов, как это видно из результатов анкетирования, также готова взять на себя. Направляющая и поддерживающая роль педагога остается важной, однако выставляется либо комментируемая, либо товарищеская отметка, что и в том, и в другом случае создает пространство диалога о полученном балле, а в дальнейшем стимулирует обучающегося к саморазвитию.

Несмотря на различия в части делегирования задач, у педагогов и обучающихся есть общие точки в поле организационных, практических и мотивационных аспектов занятия. Когда у детей есть возможность консультировать друг друга, они меньше сопротивляются выполнению заданий. Инструкция или ее разъяснение в этом случае может исходить от сверстника, что потенциально будет стимулировать интерактивную коммуникацию на равных и тем самым снижать нагрузку на педагога в части «администрирования» занятия. Однако тогда педагогу придется задуматься о том, каким образом продуктивно использовать возникшее «свободное время».

Для того чтобы принять здесь взвешенное решение, необходимо взглянуть на то, какой вид деятельности на занятии дети воспринимают как доминирующий. В частности, в анкете обучающиеся отметили, что в основном на занятии они выполняли задания в группе или индивидуально (54 % респондентов), а также слушали педагога, его объяснение материала и комментарии к заданиям (32,3 %). Таким образом, мы видим, что, по сути, пространство для делегирования задач обучающимся уже сформировано: существенная часть занятия отводилась именно их самостоятельной работе.

Контрольным в данном случае может служить вопрос анкеты о метафоре занятия. Выяснилось, что из предложенных образов (каждый из них иллюстрирует доминирование того или иного блока БМК) обучающиеся чаще всего выбирали «рассказывающую мудрую сову» (38 % респондентов), а также «необычное животное, вызывающее удивление и интерес» (32,3 %), то есть наиболее заметными оказались информационная и мотивационная составляющие занятий. В то же время педагоги оказались более консолидированы и отметили, что, по их мнению, на занятиях превалировала не однонаправленная коммуникация, а интерактивный обмен, соответственно, ключевой образ – «пчелы в улье» (57 % респондентов).

С учетом анализа основного вида деятельности и метафоры занятия становится вполне ясно, почему часть обучающихся была готова взять на себя именно объяснительные задачи. Вероятно, они пытались воспроизвести наблюдаемую модель поведения педагога. Это подкрепляется и ответами обучающихся на вопрос о том, какие источники информации являются для них наиболее ценными и полезными при получении знаний. Вопреки стойким ожиданиям, что это будет либо интернет-пространство, либо сообщество одноклассников, 51,3 % респондентов ответили, что это учитель. Поскольку речь идет о реплицировании модели педагогического поведения, педагог, очевидно, хорошо справляется с решением своей главной, по мнению обучающихся, задачи, – «логичным и понятным объяснением учебного материала» (так считают 37,3 % респондентов).

Выводы

Каким же образом, учитывая вышесказанное, можно трансформировать занятие? С одной стороны, результаты исследования говорят нам о том, что проведенные занятия отличает акцент на мотивационном, инфор-

мационном и практическом блоках БМК, последний из которых выражен через групповые работы и индивидуальные задания. Однако с учетом других аспектов мы также видим, что сама структура и алгоритм действий участников на занятиях тяготеют к линейности, однонаправленной коммуникации, воспроизведению моделей поведения. Где же найти ресурс для изменений, которые будут устраивать всех, если первоочередной задачей, вероятнее всего, станет снижение напряженности обучающихся в условиях высокой организационной отрегулированности образовательной деятельности? Мы предполагаем, что первичные возможности и подходы к трансформации занятия лежат в плоскости педагогической импровизации и попытке предоставить обучающимся больше свободы и возможностей выбора, в том числе через партнерское взаимодействие с одноклассниками и педагогом. Выглядит позитивно, что готовность к такой импровизации, настроенность легко вносить коррективы по ходу занятия, учитывать инициативы обучающихся отмечают у себя 74,3 % педагогов-респондентов. Обнадёживающе выглядит и то, что обучающиеся аналогично воспринимают импровизацию педагога как «момент свободы» и «с интересом включаются в новую работу» (57,4 % респондентов). Именно здесь, в этой точке единства ожиданий педагога и обучающихся, имеет смысл экспериментировать с делегированием задач той части класса, которая уже готова к изменениям, постепенно и мягко интегрируя в этот процесс и всех остальных. Например, это может быть консультирование одноклассников в групповой работе из роли модератора (Бычкова и др., 2020) или применение ранее не опробованных форм оценивания (обучающиеся в режиме мозгового штурма могут предложить, по какой системе оценивать знания на уроке и как «переводить» ее в традиционную балльную) и т. д.

В этом случае сам ход занятия становится еще более заметной ценностью для всех его участников: каждый из них понимает, насколько от его вовлеченности и настроенности на взаимодействие зависит то, как будет разворачиваться занятие. При этом может укрепиться уверенность в том, что коммуникация всех со всеми рождает в первую очередь новые совместные смыслы, а не поводы для непримиримых противоречий. А это, в свою очередь, и является одной из задач развития личностного потенциала (Леонтьев, 2016; Леонтьев, 2019; Леонтьев, 2023) – открытие смыслов для образования и жизни.

Заключение

Что же дает синергетический эффект по итогам анализа занятия? Иногда, как удалось убедиться, единственная точка соприкосновения мнений его участников и внешних наблюдателей – их несогласие по таким принципиальным позициям, как, например, образ проведенного занятия или направление делегирования педагогических задач. Мы предполагаем, что даже в этом случае продуктивное единство сложилось: оно коренится в точке формирующейся потребности в изменениях. Решение также находится (и в контексте проведенного исследования предлагается экспертами) – его можно заметить в самом назревшем противоречии и реализовать в ближайшем обозримом будущем взаимодействии конкретного класса или развитии конкретного педагога, поскольку в этой напряженности и полярности мнений и заложен трансформационный потенциал. Предлагаемый исследовательский инструментарий позволяет это увидеть и принять, а также снять первичную напряженность от самой задачи изменений, которая нередко становится непреодолимым барьером. Важно и то, что в таком комплексном исследовании тон изменений задают не внешние эксперты, а сами педагоги, их коллеги и обучающиеся. Таким образом, благодаря совместным исследованиям и анализу их результатов становятся возможными актуальные изменения образовательных отношений, ответственность за реализацию которых несут их непосредственные авторы.

Список литературы

- Бычкова, Л. В., Данилина, А. А., Бородкина, Н. В., Иоффе, А. Н. (2020). Модерация: как сделать групповую работу обучающихся интересной и полезной? *UniverCity: Города и Университеты. Выпуск 4* (с. 141–160). М.: ООО «Издательство “Экон-Информ”».
- Бычкова, Л. В., Данилина, А. А., Иоффе, А. Н. (2022). Комплексный подход к развитию рефлексивной позиции участников образовательных отношений в ходе самоанализа занятий. *Научно-педагогический журнал «Учитель Алтай»*, 1(14), 13–21.
- Данилина, А. А., Тришкина, С. А. (2022). Особенности организации и проведения супервизии профессиональной деятельности преподавателей программ повышения квалификации педагогов. *Образовательная панорама*, 2(18), 107–113.

- Данилина, А. А., Тришкина, С. А. (2023). Супервизор в образовательной сфере: личностные ресурсы, профессиональные навыки и ролевой диапазон. *Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования*, 4, 3–13.
- Иоффе, А. Н., Бычкова, Л. В. (2021). *Развитие личностного потенциала на занятиях: учебное пособие*. М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее». https://vbudushee.ru/upload/lib/RLP_na-zanyatiakh.pdf
- Иоффе, А. Н., Бычкова, Л. В., Маркова, В. К. (2021). Проектирование занятия, направленного на развитие личностного потенциала: информационный блок. *Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума, Ярославль, 26–27 апреля 2021 года* (с. 87–91). Ярославль: ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования».
- Иоффе, А. Н. (2023). *Книга о полезном, здоровом и вкусном образовательном занятии: открытый путеводитель с образцами и рекомендациями для размышлений, творческого использования и потенциалом профессиональной переработки*. Ярославль: ООО «Академия 76».
- Иоффе, А. Н. (2022). *Кухня педагогической деятельности: открытые рецепты для творчества и поддержки профессионального развития педагога*. Якутск: Дани-Алмас.
- Иоффе, А. Н. (2020). *Мотивирующее обучение: теоретические вопросы и практические рекомендации: учебное пособие*. Москва; Берлин: Директ-Медиа.
- Леонтьев, Д. А. (2023). Личностный потенциал: оптика психологии. *Образовательная политика*, 2(94), 20–31.
- Леонтьев, Д. А. (2016). Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*, 62, 18–37.
- Леонтьев Д. А. (2019) Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? *Образовательная политика*, 3(79), 10–16.
- Маркова, В. К., Иоффе, А. Н., Бычкова, Л. В. (2021). Проблемно-ориентированные и коммуникационные обучающиеся сообщества педагогов (по материалам отечественных и зарубежных исследований). *Мир науки. Педагогика и психология*, 2(9). <https://doi.org/10.15862/01PDMN221>

References

- Bychkova, L. V., Danilina, A. A., Borodkina, N. V., & Ioffe, A. N. (2020). Moderacija: kak sdelat' gruppovuju rabotu obuchajushhiksja interesnoj i poleznoj? [Moderation: how to make students' group work interesting and useful?]. *UniverCity: Cities & Universities. Volume 4* (pp. 141–160). Izdatel'stvo "Ekon-Inform".
- Bychkova, L. V., Danilina, A. A., & Ioffe, A. N. (2022). Kompleksnyj podkhod k razvitiyu reflektivnoj pozicii uchastnikov obrazovatel'nykh otnoshenij v khode samoanaliza zanjatij [The development of participants in educational relations reflexive position: an integrated approach to classes introspection]. *Scientific and pedagogical journal "Teacher of Altai", 1(14)*, 13–21.
- Danilina, A. A., & Trishkina, S. A. (2022). Osobennosti organizacii i provedenija supervizii professional'noj dejatel'nosti prepodavatelej programm povyshenija kvalifikacii pedagogov [Organizational and procedural features of supervision in programs of professional teachers' development]. *Obrazovatel'naja panorama [Educational prospect]*, 2(18), 107–113.
- Danilina, A. A., & Trishkina S. A. (2023). Supervisor v obrazovatel'noj sfere: lichnostnye resursy, professional'nye navyki i rolevoj diapazon [Supervisor in education: personal resources and role range]. *Upravlenije kachestvom obrazovanija: teorija i praktika effektivnogo administrirovanija [Quality management in education: theory and practice of effective administration]*, 4, 3–13.
- Ioffe, A. N. (2020). *Motivirujushhee obuchenie: teoreticheskie voprosy i prakticheskie rekomendacii: uchebnoe posobie* [Motivating learning: theoretical questions and practical recommendations. A textbook]. Moscow: "Berlin: Direkt-Media".
- Ioffe, A. N. (2022). *Kukhnja pedagogicheskoy dejatel'nosti: otkrytyje recepty dlja tvorchestva i podderzhki professional'nogo razvitija pedagoga* [The inner work of pedagogical activity: open recipes for teachers' creativity and of professional development support]. Dani-Almas.
- Ioffe, A. N. (2023). *Kniga o poleznom, zdorovom i vkusnom obrazovatel'nom zan'atii: otkrytyj putevoditel's obrazcami i rekomendacijami dlja razmyshlenij, tvorcheskogo ispol'zovanija i potencialom professional'noj*

- pererabotki* [A book of useful, healthy, and delicious educational activity: an open guide with samples and recommendations for reflection, creative use, and the potential for professional processing]. Akademija 76.
- Ioffe, A. N., & Bychkova, L. V. (2021). *Razvitije lichnostnogo potenciala na zanjatijakh: uchebnoje posobije* [Personal potential development at the classroom: A textbook]. “Investment to the Future” Charitable Foundation. https://vbudushee.ru/upload/lib/RLP_na-zanyatiakh.pdf
- Ioffe, A. N., Bychkova, L. V., & Markova, V. K. (2021). Projektirovanije zan'atija, napravlennogo na razvitije lichnostnogo potenciala: informacionnyj blok [Designing of the lesson aimed at personal potential development: information block]. *Eurasian Educational Dialogue: Materials of the International Forum* (pp. 87–91). State Autonomous Institution of additional professional education at Yaroslavl region of Education Development Institute.
- Leontev, D. A. (2016). Samoreguljacija, resursy i lichnostnyj potencial [Self-regulation, resources, and personal potential]. *Siberian Psychological Journal*, 62, 18–37.
- Leontev D. A. (2019). Tri misheni: lichnostnyj potencial – zachem, chto i kak? [Three targets: personal potential – why, what, and how?]. *Educational Policy*, 3(79), 10–16.
- Leontev, D. A. (2023). Lichnostnyj potencial: optika psikhologii [Personal potential: optics of psychology]. *Educational Policy*, 2 (94), 20–31.
- Markova, V. K., Ioffe, A. N., & Bychkova, L. V. (2021). Problemno-orijentirovannyje i kommunikacionnyje obuchajushhiesja soobshhestva pedagogov (po materialam otechestvennykh i zarubezhnykh issledovanij) [Problem-oriented and communication types of teachers’ learning communities (domestic and foreign studies-based review)]. *World of science. Pedagogy and psychology*, 2(9). <https://doi.org/10.15862/01PDMN221>