

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»

**А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова,
И.Г. Харисова**

ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Часть I Образовательные технологии

Учебное пособие

Рекомендовано УМО по образованию в области подготовки
педагогических кадров в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений, обучающихся
по направлению 050100 – «Педагогическое образование»

Ярославль
2014

© ФГБОУ ВПО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского», 2014
© Чернявская А.П., Байбородова Л.В.,
Харисова И.Г., 2014

УДК 37.02
ББК 74.202.5
Ч 49

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ
им. К. Д. Ушинского

Рецензенты:

докт. пед. наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики
Вятского государственного гуманитарного университета **Г.И. Симонова**;
докт. пед. наук, профессор, заместитель директора ФГНУ
«Институт психолого-педагогических проблем детства»
Российской академии образования **И.И. Фришман**

Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г.

Ч 49 Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии : учебное пособие / под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 311 с.

В учебном пособии рассматриваются общие вопросы педагогических технологий – проблема технологии в педагогической науке и практике, история возникновения педагогических технологий, связь понятия «технология» с другими категориями педагогической науки, характеристика общепедагогических технологий, их классификация и проблема оценивания в педагогической деятельности. Предлагаемая авторами точка зрения на проблему педагогических технологий не является единственной, но она доказала свою жизнеспособность как в теории, так и в практике образования. В пособии описываются конкретные локальные педагогические технологии – поисково-исследовательские, дискуссионные, технологии открытого образования и др.

Пособие адресовано преподавателям педагогических дисциплин вузов и учреждений повышения квалификации, учителям школ, аспирантам и студентам педагогических вузов по направлениям подготовки 050100 – «Педагогическое образование» и 050400 – «Психолого-педагогическое образование».

Издание выполнено в программе Adobe Reader, системные требования: Windows, Процессор с тактовой частотой 1,3 ГГц и выше Microsoft Windows XP с пакетом Service Pack 3 (32-разрядная версия) или Service Pack 2 (64-разрядная версия); Windows Server 2003 R2 (32- и 64-разрядная версии); Windows Server 2008 или 2008 R2 (32- и 64-разрядная версии) 256 Мб оперативной памяти (рекомендуется 512 Мб) 320 Мб свободного пространства на жестком диске.

УДК 37.02
ББК 74.202.5

Деривативное текстовое электронное издание

© ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2014

© Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г., 2014

Учебное издание

*Анна Павловна Чернявская
Людмила Васильевна Байбородова
Инга Геннадьевна Харисова*

ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Часть I

Образовательные технологии

Учебное пособие

Редактор О.П. Новикова

Объем текстового материала -13,4 уч.-изд. л.

Объем издания 3 525 Кб

Тираж экз. 100

Комплектация издания – 1 диск (CD)

Издательство Ярославского государственного педагогического
университета им. К.Д. Ушинского
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Запись на материальный носитель осуществила Бочагова М.В.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	8
ГЛАВА 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	11
1.1. Понятие педагогической технологии.....	11
1.2. История возникновения педагогических технологий	12
1.3. Связь понятия «педагогическая технология» с другими категориями.....	15
1.4. Критерии технологичности деятельности учителя .	19
1.5. Классификация педагогических технологий.....	22
1.6. Краткая характеристика общепедагогических технологий	27
1.7. Освоение педагогами современных технологий.....	33
1.8. Проблемы в освоении и использовании педагогических технологий	39
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ	50
2.1. Организация работы по микрогруппам	51
2.2. Технология обучения в сотрудничестве	57
2.3. Коллективные способы обучения.....	60
2.4. Результаты работа в группах	61
ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.	67
3.1. Основные идеи модульного обучения	67
3.2. Конструирование модуля	69
3.3. Модульная программа	70
ГЛАВА 4. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ	79
4.1. Цели дифференцированного обучения	79
4.2. Организация дифференцированного обучения.....	80
4.3. Уровневая дифференциация	81

ГЛАВА 5. ПОИСКОВЫЕ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ	96
5.1. Психологические и педагогические основы поисковых и исследовательских технологий	96
5.2. Алгоритм поискового и исследовательского обучения.....	99
5.3. Проблемное обучение.....	101
5.4. Метод кейс-стади	106
5.5. Оценка работы учащихся в проблемном обучении	112
ГЛАВА 6. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ	118
6.1. Особенности и функции проектной деятельности учащихся	118
6.2. Виды проектов.....	122
6.3. Принципы и условия организации проектной деятельности учащихся	126
6.4. Этапы организации проектной деятельности школьников	130
6.5. Средства и способы организации проектной деятельности.....	139
6.6. Урок и проектная деятельность школьников	146
ГЛАВА 7. ДИСКУССИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ.....	164
7.1. Особенности дискуссии	164
7.2. Этапы проведения дискуссии	167
7.3. Технология «Дебаты»	174
ГЛАВА 8. ТЕХНОЛОГИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	179
8.1. Сущность игровой деятельности.....	179
8.2. Структура и принципы игровой технологии.....	181
8.3. Классификация игровых технологий	183

8.4. Специфика игровой деятельности.....	184
ГЛАВА 9. ТЕХНОЛОГИЯ «РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО»	192
9.1. Теоретические основы технологии	192
9.2. Этапы технологии РКМЧП	195
ГЛАВА 10. ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО	212
10.1. Особенности технологии портфолио	213
10.3. Оценка портфолио	218
ГЛАВА 11. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАСТЕРСКИЕ	224
11.1. Идеи и принципы педагогических мастерских	224
11.2. Этапы построения мастерской.....	227
11.3. Варианты организации занятий в технологии педагогических мастерских	231
ГЛАВА 12. ТЕХНОЛОГИЯ «ОБРАЗ И МЫСЛЬ»	248
12.1. Идеи технологии «Образ и мысль»	248
12.2. Принципы технологии.....	250
12.3. Технологические этапы построения занятия	251
ГЛАВА 13. ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	260
13.1. Сущность понятия интеграции в образовательном процессе	260
13.2. Особенности и этапы технологии интеграции.....	262
13.3. Краткая характеристика частных технологий интеграции	268
13.4. Проблемно-тематический день.....	283
ГЛАВА 14. ОЦЕНИВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	299
14.1. Значение контроля и оценивания в педагогической деятельности	299
14.2. Цели оценивания.....	301
14.3. Критериально-ориентированное оценивание.....	302

14.4. Накопительная система оценок	304
14.5. Портфолио как система накопительной оценки ..	306
14.6. Рейтинговая система оценки.....	308
14.7. Тестирование	311

ВВЕДЕНИЕ

Одной из характерных особенностей современного общества является изменение требований к людям, его составляющим, и, как следствие, к подготовленности выпускников школы. Во Всемирном докладе ЮНЕСКО по образованию (1998) отмечалось, что новое поколение приходит в мир, в котором происходят существенные изменения в научно-технической, политической, экономической, социальной и культурной сферах. В этой связи становится очевидным, что предметные знания и навыки не охватывают полный диапазон результатов образования, необходимых для человеческого и социального развития, политического и экономического управления.

Стратегическое направление развития образования связано с тем, что личность ученика должна быть поставлена в центр педагогического процесса, учитель и ученик – стать его равноправными участниками, учение – постепенно перерасти в самообучение. В то же время требования стандартизации образования поставили перед школой задачу гарантированного достижения заранее заданных результатов обучения, вне зависимости от характеристик учащихся. Получить такие результаты позволяет использование педагогических технологий.

Педагогические технологии создаются для того, чтобы сделать результат обучения более предсказуемым и независимым от опыта отдельного педагога. Кроме целесообразности и алгоритмичности, особенностью педагогической технологии является перенос опыта, использование его другими. Однако нельзя забывать, что образовательные технологии действуют в гуманитарных системах, поэтому ошибочно было бы понимать технологичность как исключение из преподавания личностного оттенка. Он проявляется в вариативности методов, способах их представления, поведении преподавателя во время занятий.

Технологичность может «встроиться» в любую парадигму образования. В системе субъект-субъектных отношений она предполагает наличие в преподавании этапов и методов перевода обучающегося в субъектное состояние и создание субъект-субъектных отношений в классе. Эти отношения складываются из: организации общения обучающихся друг с другом и учителя

с ними; организации групповой деятельности; использования специальных техник; организации оценки и самооценки обучающихся; создания ситуации успеха и благоприятного психологического климата.

Учебное пособие «Технологии педагогической деятельности» нацелено на формирование у будущих педагогов тех компетентностей, которые определены ФГОС профессионального образования и особенно важны для успешной педагогической деятельности. Оно состоит из трех взаимосвязанных и в то же время самостоятельных частей: 1) Образовательные технологии; 2) Технологии организации деятельности; 3) Технологии проектирования и программирования.

Структура каждой главы построена таким образом, чтобы студент мог освоить основные теоретические положения, познакомиться с конкретными методическими средствами, приемами использования наиболее распространенных и востребованных в практике технологий. Для формирования конкретных профессиональных умений будущим педагогам предлагается выполнить ряд практических заданий разного уровня, в том числе опираясь на конкретный опыт работы, представленный в главе.

В первой части учебного пособия «Технологии педагогической деятельности», которая называется «Образовательные технологии», представлены общая характеристика педагогических технологий, а также конкретные локальные технологии, которые соответствуют современным требованиям, подходам к обучению и воспитанию школьников и получили распространение в образовательных учреждениях. В главах 2-4 проведен анализ технологий, которые используются как сами по себе, так и являются неотъемлемой частью учебного процесса при использовании других технологий, своеобразной организационной основой обучения с использованием педагогических технологий. Речь идет об организации работы в микрогруппах, технологии обучения в сотрудничестве, дифференцированном и модульном обучении. Действительно, технологии предполагают активную самостоятельную работу обучающихся, которая осуществляется в основном в процессе работы микрогрупп. Возможности выбора (объема учебного материала, времени работы, ее темпа и др.)

возникают в том случае, когда педагог организует учебный материал в модули и использует при этом дифференциацию.

Далее раскрываются особенности поисково-исследовательских технологий, к которым относятся проблемное обучение и метод проектов, диалоговые и игровые технологии, технологии открытого образования – портфолио, «Образ и мысль», технологии развития критического мышления через чтение и письмо, педагогические мастерские.

Завершает пособие глава «Оценивание в педагогической деятельности», поскольку оценивать результат деятельности в технологиях очень важно, и для этого необходимо использовать современные методы и средства оценки, о которых и идет речи в главе.

Авторами пособия являются: А.П. Чернявская (введение, п. 1.4, главы 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 14); Л.В. Байбородова (главы 1, 6, 13); И.Г. Харисова (главы 11, 12). Глава 1 написана в соавторстве с Е.О. Ивановой (параграфы 1.2, 1.3 и 1.8) и В.В. Юдиным (п. 1.6.); глава 13 – в соавторстве с С.Л. Паладьевым. Глава 8 подготовлена О.В. Соловьевым.

ГЛАВА 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Понятие педагогической технологии

Термин «технология» берет свое начало от греческих слов *techne* (искусство, ремесло, наука) и *logos* (понятие, учение). **Технология** (в технике) – описание регламента определенных действий, которые гарантируют результат (что обеспечивается опорой на законы, лежащие в основе понимания процесса).

Сегодня в педагогике под технологией понимается целостный процесс достижения заранее поставленной цели, а также отдельная процедура целостного процесса. То есть можно говорить о «широком» и «узком» определении педагогической технологии.

Под **педагогической технологией** мы понимаем алгоритм (последовательность) действий ученика и учителя, обеспечивающий достижение намеченного образовательного результата.

При множестве определений понятия «педагогическая технология» (см. «Материалы к практическим заданиям») большинство специалистов объединяют их четырьмя принципиально важными положениями:

✓ планирование обучения и воспитания на основе точно определенного желаемого эталона;

✓ программирование учебно-воспитательного процесса в виде строгой последовательности действий учителя и ученика;

✓ сопоставление результатов обучения и воспитания с первоначально намеченным эталоном как в ходе учебно-воспитательного процесса (мониторинг), так и при подведении итогов;

✓ коррекция результатов на любом этапе учебно-воспитательного процесса.

Другими отличительными чертами педагогических технологий являются:

- диагностичность поставленных целей, т.е. наличие инструментария, позволяющего определить, достигнута ли цель;

- четкость в определении набора методов, приемов, операций, ведущих к достижению цели;

■ воспроизводимость – то есть возможность получить запланированный результат вне зависимости от особенностей учителей и учеников.

В чём же состоит сущность педагогической технологии?

1. Педагогическая технология отрицает педагогический эксперимент в практической деятельности и переводит её на путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса с последующей реализацией проекта в классе.

2. Педагогическая технология предлагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание взаимодействия учителя, учащегося и содержания образования, который с высокой долей вероятности приведет к достижению запланированных результатов.

3. Педагогическая технология предполагает объективный контроль качества полученных результатов (усвоения учебного материала, развитие личности в целом) с помощью средств мониторинга и диагностики на основе заранее заданных критериев.

4. Педагогическая технология разрабатывается на основе принципа системности и целостности, то есть изменение хотя бы в одного из элементов учебно-воспитательного процесса обязательно приведет к изменению всех других. Так, *изменяя* цели, мы должны ориентироваться на новые результаты, планировать последовательные действия по их достижению и соответствующие им средства контроля и коррекции и т.д.

1.2. История возникновения педагогических технологий

Можем ли мы говорить о том, что технологии в образовании возникли только в последнее время? Для ответа на этот вопрос обратимся к истории. Оказывается, что сравнение общеобразовательной школы с массовым поточным производством проводил еще Ян Амос Коменский (1592-1670). Он планировал «учить всех всему», а дело образования представлял «работой какой-то сложной машины, которую нужно наладить, пустить в ход, а дальше она уже сама будет работать. Вот как часы или типография». Для Я.А. Коменского было важно требование массовости обучения и стандартности его результатов. Он прямо называл

свой метод «дидактической машины» и «механическим», то есть приравнивал процесс обучения к производству, использующему разнообразные промышленные технологии.

На современном этапе отправной точкой технологического подхода можно считать технологию программированного обучения. Как отмечает М.В. Кларин, предпосылками его возникновения были: (1) повсеместное внедрение компьютеров, в том числе и в школе; (2) попытки повысить качество обучения, точнее, сделать результат обучения независимым от качества работы учителя¹.

С середины 50-х годов прошлого столетия она была предметом интенсивных исследований в разных странах мира, прежде всего в США, СССР и Великобритании, а широкое распространение получила в 70-е гг. Программированное обучение стало отправным пунктом для перехода к «технологическому» пониманию полностью программированного учебного процесса.

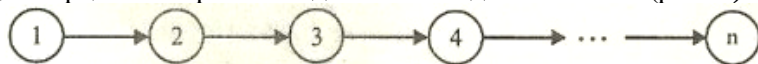
Под программированным обучением понимается усвоение программированного учебного материала с помощью обучающих устройств (компьютеров, программированных учебников, тренажеров и др.). Программированный учебный материал представляет собой серию сравнительно небольших порций («кадров», файлов, «шагов»), подаваемых в определенной логической последовательности. В основе технологии программированного обучения лежат два требования:

- 1) уйти от контроля и перейти к самоконтролю;
- 2) перевести педагогическую систему на самообучение учащихся.

В программированном обучении различают три основные формы программ:

- 1) линейная;
- 2) разветвленная;
- 3) смешанная.

Линейная программа предполагает, что ученик знакомится с каждой порцией материала в заданной последовательности (рис. 1):



¹ Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.

Рис. 1. Линейная программа обучения

Правильно выполненное задание (шаг) поощряется, что служит сигналом к дальнейшему выполнению программы.

Линейная программа характеризуется тем, что:

- дидактический материал делится на незначительные дозы, называемые шагами, которые учащиеся преодолевают относительно легко, шаг за шагом;
- вопросы не должны быть очень трудными, чтобы учащиеся не потеряли интереса к работе;
- учащиеся сами дают ответы на вопросы, привлекая для этого необходимую информацию;
- в ходе обучения учащихся сразу же информируют, правильны или ошибочны их ответы;
- все учащиеся проходят весь материал, но каждый делает это в удобном для него темпе;
- значительное число указаний в начале программы, облегчающих получение ответа, постепенно ограничивается;
- во избежание механического запоминания информации одна и та же мысль повторяется в различных вариантах.

Линейная программа как бы предполагает, что учащийся не сделает ошибки в ответе, что, как показала практика, было невозможно.

В разветвленной программе ответ ученика используется для того, чтобы вести его дальше – по одному из разветвлений (рис. 2).

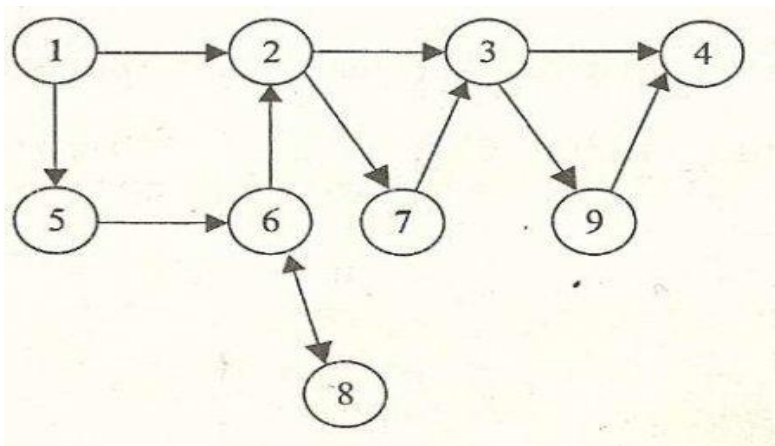


Рис. 2. Разветвленная программа обучения

В этой программе есть понимание того, что учащийся может допустить ошибку, и тогда надо дать ему возможность уяснить эту ошибку, исправить ее, потренироваться для закрепления материала. Разветвленная программа полнее, чем линейная, учитывает особенности личности ученика, его способности, желания, темп изучения материала и т.д.

В смешанной программе сочетаются элементы обеих, рассмотренных выше.

Почему же программированное обучения считают предшественником образовательных технологий? Потому что полностью программированный учебный процесс включает:

- составление полного набора учебных целей,
- подбор критериев их измерения и оценки,
- точное описание условий обучения.

Речь идет об управлении учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

1.3. Связь понятия «педагогическая технология» с другими категориями

Прежде всего, **технология** связана с таким понятием, как **«система»**. Каждая технология – это определенная система, в которой все компоненты тесно взаимосвязаны, подчинены конкретной цели (целям) и придают ей целостность, благодаря которой технология приобретает особые характеристики, свойства.

Более сложно соотносятся понятия **технология** и **методика**.

Понимание термина «методика» двояко: с одной стороны, – это методика преподавания какого-либо предмета, например, методика преподавания математики, т.е. способы изложения материала конкретного учебного предмета; с другой стороны, это методика формирования чего-либо, например, понятий, навыков и т.д. Во втором случае методику некоторые авторы рассматривают как синоним технологии. Это та же упорядоченная совокупность действий, ведущая к намеченному результату.

Если отнестись к перечисленным выше отличительным чертам образовательных технологий, то можно сделать вывод, что, по сравнению с методикой, в них более жесткая связь с целями процесса обучения и сами цели формулируются более диагностично.

Еще одно отличие технологии и методики состоит в том, что педагогические технологии зачастую не связаны с содержанием образования. Педагогическая технология может привести к запланированному результату на любом учебном материале.

Методика определяет: 1. Чему учить? 2. Зачем учить? 3. Как учить? *Технология обучения определяет:* Как учить результативно?

В педагогической литературе существуют **разные подходы к рассмотрению соотношения понятий «технология» и «методика»**. В зависимости от того, как рассматривать сущность понятия «технология» (в более широком или узком смысле) можно выделить три основных подхода к определению взаимосвязи этих понятий. На наш взгляд, наиболее четко сформулировала их Е.В. Титова². Она предлагает следующие варианты соотношения понятий:

1. *«Технология» и «методика» – понятия идентичные.* По нашему мнению, данный вариант сочетания возможен в том случае, если рассматривать технологию как систему способов, позволяющую решать определенные учебные и воспитательные задачи и реализовывать содержание обучения и воспитания. Приверженцы данной точки зрения также считают, термин «технология» появился в связи с внедрением в педагогическую практику технологического подхода к обучению и воспитанию и заменил ставший привычным для педагогов термин «методика».

2. *«Технология» – более широкое понятие, чем «методика».* Такой взгляд возможен, если иметь в виду, что технология тиражируема, одна и та же технология может быть использована при изучении различных дисциплин, где всегда идет речь о конкретной методике преподавания предмета. Получается, что раз-

² Титова, Е.В. Если знать, как действовать. Разговор о методике воспитания. Кн. для учителя. – М., 1993. – 192 с.

ные методики в своей основе будут иметь одну и ту же технологию, реализуя ее в рамках специфического для конкретного учебного предмета содержания обучения.

3. «Технология» – более узкое понятие, чем «методика». Данная точка зрения имеет право на существование, если рассматривать технологию в первую очередь как алгоритм взаимодействия учителя и ученика, реализация которого в образовательном процессе приводит к гарантированно высоким результатам обучения и воспитания. Е.В. Титова в книге «Если знать, как действовать» приводит наглядный пример, иллюстрирующий данную точку зрения. По ее мнению, методика представляет собой систему и включает в себя четыре взаимосвязанных компонента: стратегию, тактику, технику и логику. Именно третий и четвертый компоненты составляют технологию как алгоритм действий, осуществление которых позволяет обеспечить реализацию второго и первого компонентов, т.е. намеченной стратегии и тактики. Таким образом, технология выступает как «составная часть методики, ее воспроизводимое ядро».

Технология, метод, форма

Существует ряд определений, которые сводятся к тому, что к технологиям относят совокупность методов, приемов, средств, форм. Действительно, ряд методов, форм можно представить технологично. Однако есть принципиальное отличие технологии от форм и методов.

Метод в педагогической литературе трактуется как способ, основной путь достижения цели обучения и воспитания. Наряду с общей трактовкой метод рассматривается как способ взаимодействия учителя и ученика (воспитателя и воспитанника), в рамках которого решаются задачи обучения (воспитания); некоторые авторы еще больше конкретизируют данное понятие и определяют метод как совокупность (систему) приемов (конкретных действий), реализация которых позволяет педагогу решать образовательные и воспитательные задачи.

Форма (от лат. *forma* – внешнее очертание, фигура, наружность, образ, а также план, модель) в педагогической теории и практике определяется как внешнее выражение содержания обучения и воспитания, совокупность методов и приемов, опреде-

ляющих последовательность действий педагога в процессе реализации образовательных и воспитательных задач.

В определениях понятий «метод» и «форма» отсутствует важнейший признак, характерный для технологии, – алгоритмичность последовательных действий педагога и детей. Кроме того, каждая форма неповторима, а технология тиражируема.

В то же время очевидна взаимосвязь рассматриваемых понятий, которую можно представить в нескольких аспектах.

1. Технология реализуется с помощью различных форм и методов. Например, технология целеполагания и планирования предполагает проведение собрания по коллективному целеполаганию и планированию, которое является формой воспитательной работы. В рамках собрания могут быть реализованы методы примера или создания воспитывающих ситуаций, приемы «мозговой штурм», «защита проектов». Технология проектной деятельности, используемая на уроках, в качестве одного из начальных этапов предусматривает проведение учебного занятия в определенной форме – «Запуск проекта», на котором используются методы «беседа», «упражнение», приемы «заключение договора», «создание проблемной ситуации». Технология «Чтение и письмо для развития критического мышления» на одном из этапов предлагает использование формы «дискуссия», технология «Педагогические мастерские» – реализацию метода «этический рассказ». Таких примеров сочетания в рамках одной технологии различных форм и методов можно привести много. По сути, в рамках технологии методы и формы могут рассматриваться как эффективные способы реализации одного или нескольких этапов алгоритма совместной деятельности учителя и ученика (воспитателя и воспитанника).

2. Форма реализуется с использованием различных технологий. Например, урок может быть построен на основе поисково-исследовательской технологии или предполагать сочетание технологий проблемного обучения и учебной дискуссии. При подготовке классного часа педагог может выбрать в качестве базовой технологию «Педагогические мастерские», используя сочетание игровых и дискуссионных технологий на разных этапах реализации данной формы.

3. *Метод или форму можно представить технологично.* Например, всем известна технология организации учебной дискуссии, технология проведения этической беседы, организации экскурсии и т.д. Проведение любого классного собрания включает ряд последовательных действий, если педагог стремится к тому, чтобы выработать коллективное решение, которое должно быть присвоено всеми участниками собрания. Технология использования метода необходима для того, чтобы педагог имел четкое представление об алгоритме, который должен помочь ему максимально эффективно организовать процесс взаимодействия с учеником (воспитанником) с учетом индивидуальных и личностных особенностей последнего и специфики педагогической ситуации.

Таким образом, технология в педагогической практике в разных аспектах взаимодействует с формами и методами. Она может рассматриваться в качестве педагогического средства, объединяющего определенные формы и методы, так и составлять основу реализации конкретной формы или метода обучения и воспитания. При этом педагогическая технология может включать известные методы, но предполагает определенную, точно заданную их инструментовку, то есть могут использоваться традиционные методы и формы, но определенным образом выстроенные и технологично реализуемые.

1.4. Критерии технологичности деятельности учителя

В.А. Сластенин определяет следующие *критерии технологичности* деятельности учителя³:

- *Диагностично заданная цель*, то есть корректно измеримые понятия, операции, деятельность, освоенные учащимися, как ожидаемый результат обучения и способы его диагностики. Этот критерий означает, что, проектируя урок, учитель должен очень четко продумать и сформулировать его цель, причем эта цель определяется таким образом, чтобы было понятно, какими

³ Сластенин В.А. Современные подходы к подготовке учителя // Педагогическое образование и наука, 2000. – № 1. – С. 44-51.

операциями, действиями, деятельностью в целом должны овладеть учащиеся в конце урока и с помощью каких тестов или заданий это можно выявить.

- ***Представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач*** с ориентирами и способами их решения. Это требование предусматривает изменение содержания изучаемого материала, переструктурирование его в виде определенных блоков, частей, каждая из которых включает в себя познавательную задачу, разные типы ориентировки, способы ее решения и собственно решение.

- ***Достаточно жесткая логика этапов усвоения материала.*** Любая технология должна быть четко выстроена, состоять из последовательности шагов, основанной на внутренней логике и ведущей к результату.

- Адекватная предыдущим параметрам ***система способов взаимодействия на каждом этапе участников учебного процесса*** друг с другом и с информационной техникой. Технология обучения предполагает определение системы методов и приемов деятельности учителя и учащихся на каждом отрезке урока.

- ***Личностно-мотивированное обеспечение деятельности учителя и ученика*** (свободный выбор, креативность, состязательность, жизненный и профессиональный смысл). Современная образовательная парадигма требует, чтобы ученик в процессе обучения был поставлен в ситуацию выбора, имел возможность для развития творческих способностей, а также чтобы обучение удовлетворяло жизненным запросам учащихся. Кроме того, и учитель свободен в выборе технологического способа обучения, может и должен сам строить свою профессиональную деятельность исходя из собственного видения учебной ситуации. Многое зависит от желания, интереса, увлеченности учителя.

- ***Указание границ допустимого отступления*** от алгоритмической и от свободной, творческой деятельности учителя. Технология обучения, с одной стороны, представляет собой четкую последовательность действий, то есть алгоритм, а с другой стороны, предполагает определенную свободу, возможность вариаций в зависимости от меняющихся условий обучения.

- Применение в учебном процессе **на новейших средств и способов представления информации**. Данный критерий говорит о прогрессивном характере деятельности современного педагога и требует использования, в частности, компьютеров в учебном процессе.

Очевидно, что одной из важнейших особенностей технологического подхода в образовании является наличие **целей**, дающих возможность педагогу оценивать свою работу и деятельность учащихся и оперативно вносить коррективы в образовательный процесс. Цель – это предполагаемый результат деятельности. Как справедливо отмечал А.В. Хуторской, «целеполагание в обучении – это установление учителем и учениками главных целей и задач обучения на определенных его этапах. Оно необходимо для проектирования образовательных действий учащихся и связано с внешним социальным заказом, образовательными стандартами, со спецификой внутренних условий обучения – уровнем развития детей, мотивами их учения, особенностями изучаемой темы, имеющимися средствами обучения, педагогическими воззрениями учителя и т.д.»⁴.

Цели в педагогических технологиях конкретизируются. В результате конкретизации у учителя должна быть сформулирована цель, обладающая следующими характеристиками:

А) логически увязанная с общими целями обучения, содержанием обучения, логикой предмета;

Б) измеряемая (в объеме приобретенных учащимися знаний, навыков, умений и т.д.);

В) имеющая определенные рамки времени достижения.

Какой же подход к постановке учебных целей считается наиболее эффективным в педагогических технологиях? Цель обучения формулируется через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся. При этом результаты обучения определяются так, что их можно точно определить. Добиться ясности понимания результатов можно двумя способами: (1) построение четкой системы (таксономии) целей, внутри которой выделены уровни. Чем более высокого уровня достигает ученик, тем

⁴ Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. – М., 1998. – С. 56.

больших результатов добились он сам и педагог. (2) Описанием целей максимально четким и конкретным языком.

В связи с многообразием и большим количеством педагогических технологий перед учителем всегда встает вопрос: «Чем руководствоваться при выборе конкретной технологии обучения?»

Критериями отбора технологий для их использования в процессе обучения являются характеристики самой технологии, предполагающие:

- Опору на личностный опыт учащихся, что включает: учебническое целеполагание, учет имеющихся у конкретного ученика знаний и представлений, учебных и надпредметных умений, индивидуальное творчество в сочетании с коллективной поисковой деятельностью, рефлексия.

- Вариативность – возможность выбора для учеников (помимо элективных предметов в целом) объектов изучения в рамках изучаемого предмета (темы); темпа учения; способа получения знаний (на основе индивидуального способа учения); форм контроля и оценки результатов.

- Получение индивидуального образовательного продукта, который отражает личностный рост учащегося и достижение им поставленной цели.

- Реализацию всех компонентов содержания образования (знания о себе и о мире, опыт деятельности по образцу, опыт творческой деятельности, ценностные ориентации и отношения)⁵.

1.5. Классификация педагогических технологий

Сколько существует педагогических технологий?

На этот вопрос однозначного ответа нет по ряду причин. Во-первых, наличие различных классификаций педагогических технологий говорит об их многочисленности и неоднозначности выделения некоторых из них в разряд конкретной технологии.

⁵ Чернявская А.П. Становление партнерской позиции педагога. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 338 с.

Во-вторых, развитие этого направления педагогических знаний, творческий поиск педагогов привели к тому, что появляются авторские технологии, которые не всегда фиксируются на официальном уровне, публикуются и поэтому становятся доступными лишь для небольшой части педагогов. В каждом втором диссертационном исследовании автор предлагает одну или несколько технологий организации того или иного педагогического процесса.

Многообразие и многочисленность технологий ведет к необходимости их классификации. **Классифицировать** – это значит «размещать, распределять, разделять на разряды и порядки» (*В.И. Даль*), «распределять какие-либо объекты по классам (разделам) в зависимости от общих признаков» (*Современный словарь иностранных слов*). Классификация – средство установления взаимосвязи между понятиями или классами объектов.

Рассмотрим некоторые классификации, которые очевидны и применяются при характеристике педагогического процесса. Прежде всего, педагогические технологии можно распределить в зависимости от **сферы применения**: технологии обучения, технологии воспитания, образовательные технологии, технологии организации, технологии управления. Однако данная классификация весьма условна, так как ряд технологий, например, технологию проектной деятельности, можно отнести к любой из перечисленных выше групп. В то же время возможно и целесообразно говорить об особых технологиях, которые используются только при обучении или управлении.

Достаточно распространенным является распределение технологий с точки зрения масштабов использования на **общие** и **частные**. Общие технологии – те, которые применимы практически во всех педагогических процессах. В частности, технологию решения педагогической проблемы, технологию организации деятельности, технологию самоорганизации можно применять в любом педагогическом процессе (см. также схемы 1, 2, 3 в Части 3 данного учебного пособия). Однако такая классификация также относительна, и отнесение технологий к той или иной группе в ней зависит от того, в какой системе рассматривается технология. Так, например, технология организации деятельности включает такой этап, как целеполагание, но целеполагание в свою очередь

может быть представлено как общая технология и как частная применительно к конкретной педагогической ситуации.

Мы предлагаем классификацию в зависимости от того, как определяется процесс воспитания, точнее, характер взаимодействия педагога и воспитанника в этом процессе (табл. 1).

Таблица 1

**Классификация технологий по характеру
взаимодействия педагога и ребенка**

Характер взаимодействия педагога и ребенка	Технология
Целенаправленное воздействие воспитателя на воспитуемого	Технология воздействия
Целенаправленное взаимодействие воспитателя и воспитуемого	Технология взаимодействия
Сопровождение ребенка	Технология сопровождения

С практической точки зрения актуально разделение технологий на *традиционные* и *новые*. Сегодня перед педагогами встает проблема освоения новых технологий. Почему необходимо осваивать новые технологии? Новизна всегда привлекает учащихся, способствует развитию мотивации познавательной деятельности. Чем разнообразнее и богаче опыт педагогов, тем вероятнее, что в своей профессиональной деятельности они будут более свободны в выборе педагогических средств, обоснованно и творчески решать педагогические проблемы. Осваивая новые технологии, педагог находит для себя источник развития творчества, ему меньше грозит «профессиональное выгорание».

В то же время, понятие «новые технологии» относительно. Для одного педагога это новая технология, для другого – хорошо известная.

Не все технологии решают актуальные педагогические задачи, соответствуют современному уровню образования. Исследования свидетельствуют о том, что в опыте большинства педагогов доминируют репродуктивные способы и технологии обучения, в то время как ученики отдают предпочтение продуктивным и субъектно-ориентированным технологиям.

Говоря о новых технологиях, мы имеем в виду, прежде всего, **современные технологии**, то есть те, которые:

- востребованны педагогами и учащимися;
- удовлетворяют их образовательные интересы и потребности;
- оптимально развивают участников педагогического процесса;
- отвечают запросам общества, требованиям современного производства.

В педагогических публикациях можно увидеть, что к современным технологиям различные авторы относят **индивидуально-ориентированные, личностно-ориентированные**. Причем, одну и ту же технологию некоторые авторы причисляют к индивидуально-ориентированным, другие – к личностно-ориентированным. Ряд авторов не разделяют указанные понятия и считают их синонимичными, подразумевая, что индивидуально-ориентированные и личностно-ориентированные технологии – это одно и то же. Мы же хотели бы развести эти группы технологий как обладающие специфическими признаками и направленные на решение определенных задач (табл. 2).

Стоит предположить, что появление терминов «индивидуально-ориентированные технологии» и «личностно-ориентированные технологии» обусловлено наличием в педагогической науке и практике двух подходов к организации педагогического процесса – индивидуально-ориентированного и личностно-ориентированного.

Таблица 2

**Сравнительная характеристика
индивидуально-ориентированных
и личностно-ориентированных технологий**

Признаки	Индивидуально-ориентированная технология	Личностно-ориентированная технология
-----------------	---	---

Базовое понятие	Индивидуальность (от лат. <i>individuum</i> – «неделимое, особь»), в «Психологическом словаре» определяется совокупностью характерных особенностей и свойств, отличающих одного индивида от другого ⁶	Согласно «Большому энциклопедическому словарю» ⁷ личность определяется устойчивой системой социально значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности, приобретаемых человеком в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения
Базовый подход	Индивидуально-ориентированный Предусматривает создание в образовательном процессе оптимальных условий для учета, развития, проявления индивидуальных характеристик ребенка: черт темперамента, специфики интересов, особенностей памяти, мышления, восприятия	Личностно-ориентированный Предусматривает создание оптимальных условий для саморазвития, самопроявления, самореализации ребенка во взаимодействии с другими участниками педагогического процесса и социальной средой
Основная функция педагога	Педагогическая поддержка – помощь ребенку в решении его индивидуальных проблем, связанных с особенностями его психологического и физиологического развития	Педагогическое сопровождение – поддержка стремлений ребенка к самопроявлению и самореализации в системе социальных отношений
Комплексный результат	Развитие индивидуальности	Развитие личности
Примеры технологий	Технология полного усвоения знаний, адаптивная технология, технология программированного обучения, технология проблемного обучения	Технология «Дебаты», технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо», технология «Педагогические мастерские»

⁶ Немов Р.С. Психологический словарь. – М., 2007. – 560 с.

⁷ Большой энциклопедический словарь. – М., 2008. – 1248 с.

Очевидно, что для практического работника не принципиально, к какому из вышеперечисленных типов относится используемая технология, но для педагогики как науки было бы целесообразно различать эти понятия. В целом, стоит отметить, что в педагогической практике разделение данных технологий достаточно условно. Педагог целенаправленно развивает индивидуальные и личностные качества ребенка, используя ту или иную технологию.

Таким образом, с учетом всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что категории «лично-ориентированная технология» и «индивидуально-ориентированная технология» отличают следующие признаки: подход, в рамках которого они реализуются, общая целевая направленность, планируемый результат, основная функция педагога. Также необходимо отметить, что многие педагогические технологии обладают характеристиками как индивидуально, так и лично-ориентированных технологий. Например, технологию проектной деятельности, с одной стороны, относят к продуктивным технологиям, сориентированным на развитие творческой индивидуальности, с другой – проектная деятельность предполагает сотрудничество участников, социальную направленность проектов, что позволяет ребенку проявлять и развивать социальное самосознание как важнейшую характеристику своей личности.

1.6. Краткая характеристика общепедагогических технологий

Педагогическая технология ставит своей задачей рекомендовать последовательность шагов субъектов образовательного процесса, приводящих к запланированному образовательному результату. Выйти на технологический уровень – значит выйти на абстрактное понимание сущностных сторон образовательного процесса, на использование необходимых и достаточных для получения образовательного результата средств (рис. 3).



Рис. 3. «Формула» педагогической технологии, представляющая модель педагогического процесса

Обобщенно, это и есть структура любой общепедагогической технологии (ОПТх). **Общепедагогическая технология** – технология, соответствующая одному из типов педагогического процесса (догматическому, формально-репродуктивному, сущностно-репродуктивному, продуктивному, субъектно-ориентированному). Она представлена пятью элементами:

1) цель – результат как осваиваемый опыт определенного уровня с определенными особенностями элементов содержания образования на данном уровне;

2) деятельность ученика с обязательными этапами познавательной деятельности учащихся, соответствующими данному уровню;

3) деятельность педагога с определёнными (наиболее предпочтительными для данного типа педагогического процесса) методами педагогического воздействия;

4) интерпретация содержания учебного материала, соответствующая логике познавательной деятельности ученика в определенном типе педагогического процесса (уровне технологии);

5) контролирующие процедуры (мониторинг выполнения этапов познавательной деятельности учащегося и достигнутых образовательных результатов).

Соответствие содержательных компонентов педагогического процесса, представленное в табл. 3, позволяет говорить о качественном единстве всех элементов процесса и определять типы педагогических процессов. Впервые тип педагогического процесса определил М.Н. Скаткин. Согласно его определению, **тип педагогического процесса** – это совокуп-

ность разнообразных сторон педагогического процесса, представляющих единое целое, обеспечивающих в соответствии с закономерностями образовательного процесса качественно своеобразный результат. Основанием классификации типов педагогического процесса является уровень познавательной деятельности ученика.

В предлагаемом нами описании типов педагогического процесса деятельность педагога реализуется через методы обучения, деятельность ученика выражается в том или ином уровне его познавательной деятельности, а результат заключается в том опыте, который приобретает ученик в процессе обучения.

Таблица 3

Соотношение основных составляющих педагогического процесса по уровням

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ~> педагога ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ученика ⇒⇒⇒ РЕЗУЛЬТАТ		
Методы обучения	Активность познавательной деятельности учащегося	Уровень опыта человека и ключевой элемент содержания образования
Сообщающие	Нейтральная	Ознакомительный – «знания-знакомства»
Объяснительно-иллюстративные	Воспроизводящая	Формальный – формальные знания
Репродуктивные	Интерпретирующая	Сущностный – умения
Продуктивные	Творческая	Творческий – творческое мышление
Современные образовательные технологии	Субъектная (личностная)	Личностный (субъектный) – отношение

Технологическое описание определенного типа педагогического процесса опирается на объективное наличие причинно-следственной связи *методов* организации учащегося, *активности* его познавательной деятельности, на формируемые при этом *ключевые элементы опыта* и сущностные *характеристики его личности* как отсроченный результат. Это – ключевые точки технологического описания педагогического процесса разных уровней, на них держится структура любой общепедагогической технологии. Отметим здесь еще раз принципиальное отличие нашего понимания технологии от многих других: технология описывает шаги, действия *ученика*, поскольку именно его деятельность напрямую определяет результат, чем и обеспечивается его гарантия, воспроизводимость технологии. Деятельность педагога имеет стимулирующий эффект, ее влияние на результат опосредовано через всё ту же деятельность ученика.

Технологии, строго удовлетворяющие требованиям технологического описания, охватывают все стороны образовательного

процесса и выводят на целостный образовательный результат – опыт или освоенные способы деятельности.

Каждый тип педагогического процесса может быть представлен соответствующей технологией через следующие позиции:

- образовательный результат как четырехкомпонентная цель с указанием критериев их сформированности;
- требуемые этапы познавательной деятельности ученика, соответствующие данному типу, и их наполнение;
- средства мотивирования ученика на выполнение необходимых этапов деятельности и проверки их реализованности (рекомендуемые педагогу методы и приемы организации деятельности ученика) (табл. 4)⁸.

Таблица 4

Опорные характеристики типов педагогических процессов

Тип ПП	Обобщенная характеристика выпускника	Ключевой элемент структуры содержания образования	Напряженность интеллектуальных сил ученика	Отношение ученика к учителю	Типичные методы обучения
Догматический (Д)	Действующий по инструкции	Знания – знакомства, поверхностная ориентировка	Заучивание	Нейтральное	Сообщающие
Формально-репродуктивный (ФР)	Формальный исполнитель	Формальные знания	Понимание, воспроизводящая	Послушное	Объяснительно-иллюстративные
Сущностно-репродуктивный (СР)	Грамотный исполнитель (специалист)	Умения	Обдумывание, интерпретирующая активность	Критичное	Репродуктивные, решение задач
Продуктивный (П)	Творец (профессионал)	Творческое мышление	Самостоятельный поиск, творческая активность	Реализация познавательной деятельности	Проблемное обучение
Субъектно-ориентированный (СО)	Субъект собственной деятельности	Отношение к действительности: потребность в самореализации	Самостоятельная постановка целей и создание плана их достижения	Учение становится образованием и является жизнедеятельностью	Совместные проекты, имеющие личностный смысл

⁸ Юдин, В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса. – М., 2008. – С. 73.

Для примера остановимся на **субъектно-ориентированной технологии**, признаками которой являются следующие:

- проявление и развитие индивидуальности ребенка;
- возможность для ребенка удовлетворить свои интересы и потребности;
- самостоятельность постановки учеником образовательных задач и поиска путей их решения;
- предоставление права ребенку выбирать темп, объем работы, сложность, вид и способ, роль участия в образовательной деятельности;
- удовлетворенность собственной деятельностью и ее результатами;
- рефлексивность отношения учащегося к собственной деятельности;
- диалоговый, партнерский характер взаимодействия педагога и учащегося.

Общий **алгоритм субъектно-ориентированной технологии** в аспекте деятельности учащегося можно представить следующим образом:

- самодиагностика (осознание себя: «Какой я?», «Что я знаю?», «Что я умею?», и наоборот: «Что не знаю?», «Что не умею?» и т.п.);
- самоопределение, постановка целей, задач, определение перспектив, путей их достижения («К чему стремиться и почему?», «Как этого добиться?»);
- самореализация (самостоятельный поиск способов решения учащимися поставленных задач, принятие самостоятельных решений);
- самоанализ (поиск ответов на вопросы: «Что помогло мне добиться положительных результатов и почему?», «Что мешало мне быть более успешным и почему?» и т.п.);
- самооценка (сопоставление достигнутого результата с личным, выявление и обоснование причин успехов и недостатков);
- самоутверждение (вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия).

Предложенный алгоритм может быть применен к учебному процессу и внеурочной деятельности учащегося, а каждый

«шаг» конкретизируется специальными техниками и приемами в зависимости от содержания деятельности и возраста учащегося, уровня сформированности его субъектности в конкретном виде деятельности. Эти уровни можно условно представить следующим образом: обучаемый, учащийся, обучающий (Т.Б. Гребенюк); или: меня учат, я учусь сам, я учусь учить других, учу других.

Особенностью субъектно-ориентированной технологии является то, что тщательно продумываются «шаги» самого учащегося, которые сопровождаются педагогом в скрытой, ненавязчивой форме с учетом уровня сформированности субъектности ученика. В результате у учащегося формируется уверенность в том, что он все сделал и все понял сам. По существу, педагог не влияет на ученика и его деятельность, а создает условия для самостоятельного выбора и самоопределения. В задачи педагога входит подбор средств, методик самопознания, самоопределения, создание ситуаций выбора, ненавязчивая поддержка ученика в ситуациях затруднения через постановку наводящих вопросов, включение учащихся в целеполагание на всех этапах обучения, организация анализа и рефлексии.

Таким образом, субъектно-ориентированная технология позволяет реализовать индивидуально-ориентированный и личностно-ориентированный подходы в образовательном процессе.

1.7. Освоение педагогами современных технологий

Однозначно можно сказать, что чем большим количеством технологий овладел педагог, тем более профессиональным и обоснованным будет его выбор, а учащиеся освоят различные роли и способы деятельности. Чем больше технологий использует в своей деятельности педагог, тем интересней для него педагогическая работа, тем увлекательней познавательная деятельность учащихся, тем больше возможностей индивидуализировать образовательный процесс.

Имеющийся опыт работы с различными педагогическими коллективами позволяет условно выделить следующие этапы освоения технологий.

1. Мотивационное обеспечение, создание ситуаций, побуждающих педагогов к изменению стиля своей деятельности, осознанию необходимости постоянного поиска.

На этом этапе целесообразно использовать такие средства, как: показ привлекательных образцов, выступление авторитетных людей, совместное обсуждение проблем учебной деятельности с участием учащихся, анализ результатов работы, вскрывающий проблемы совершенствования педагогического мастерства педагогов.

Важным стимулом для изменения своей деятельности, перестройки образовательного процесса в школе и в вузе является введение новых стандартов, в основе которых лежат компетентный и деятельностный подходы, а также идеи индивидуализации, построения индивидуальной образовательной траектории учащихся. В этой связи необходимо основательно изучить новые концепцию и стандарты ФГОС, выявить их принципиальное отличие от ранее действующей парадигмы, критически осмыслить свою деятельность, готовность заниматься обучением и воспитанием учащихся в новых условиях. Проведение различных тестов, методик, позволяющих определить характер педагогического мышления, готовности профессионально действовать в современных условиях, поможет педагогу осознать свои проблемы и настроиться на освоение принципиально новых технологий.

2. Психолого-педагогическая подготовка педагогов к знакомству с новыми технологиями, цель которой – сформировать у них современный взгляд на образовательный процесс, помочь им преодолеть некоторые педагогические стереотипы, снять психологические барьеры, затрудняющие развитие субъект-субъектных, диалоговых отношений с учащимися. С этой целью педагоги обсуждают различные подходы к обучению и воспитанию, в том числе два противоположных: социоцентрический и гомоцентрический. Сравнение двух подходов побуждает учителей к анализу собственной деятельности, к осмыслению своих возможностей для изменения позиции во взаимодействии с учениками. С педагогами проводятся тренинги общения, организуются практические занятия по решению педагогических задач, просматриваются и анализируются видеозаписи фильмов, организуется рефлексивная деятельность. Затем им предлагается

сформулировать конкретные задачи, связанные с формированием новой профессиональной позиции в образовательном процессе.

3. Освоение педагогами главных идей, которыми необходимо руководствоваться при освоении индивидуально-ориентированных технологий. Схематизированное знакомство с технологиями, формальное приобретение алгоритмов и техник ведет к их необоснованному применению, искажению их сущности и, соответственно, издержкам, которые снижают эффективность применяемых технологий. Так, освоение субъектно-ориентированных технологий, технологии педагогического сопровождения предусматривает понимание сущности, принципов диалогового взаимодействия, взаимодействия «на равных», формирования индивидуального маршрута учащегося, сопровождения индивидуальной образовательной деятельности и др. Способами освоения этих идей является анализ конкретных ситуаций, которые берутся из реальной практики, а затем осуществляется моделирование новых ситуаций под современные образовательные идеи. Например, рассматриваются ситуации целеполагания в традиционной системе обучения, а затем конструируются ситуации целеполагания при субъектно-ориентированном обучении, с учетом разных уровней субъектности обучаемого.

4. Освоение общих образовательных технологий. Освоить все существующие частные или локальные технологии невозможно, так как их много. Более того, само по себе количество изученных педагогом технологий не всегда ведет к развитию творчества и росту профессионализма. В то же время, глубокое понимание и освоение общих технологий позволяет специалисту на определенном этапе профессионального развития проектировать свои собственные технологии. В процессе анализа конкретных ситуаций, фрагментов занятий вместе с педагогами можно выявить алгоритм действий педагога и учащегося. Затем с учетом разных типов педагогического процесса целесообразно смоделировать общие технологии индивидуально-ориентированного обучения.

5. Освоение педагогами частных технологий. Анализ опыта убеждает в том, что целесообразно знакомить педагогов с част-

ными технологиями, которые конкретизируют общую технологию, чтобы каждый учитель мог осознать возможность ее применения в процессе изучения конкретной дисциплины и в имеющихся условиях, ее соответствие своим личностным особенностям. С педагогами проводятся занятия, разъясняющие суть технологии, предлагаются техники и приемы, которые отрабатываются в практической деятельности. Целесообразно либо посетить занятия с использованием конкретной технологии, либо посмотреть видеозапись и организовать обсуждение. Лучше один раз увидеть, чем «сто раз» услышать.

Еще полезнее испытать технологию «на себе», побывав в роли учащегося в процессе ее освоения. Как мы неоднократно убеждались, только в этом случае педагоги осмысленно применяют технологию в своей практической деятельности. Так, например, технологию развития критического мышления через чтение и письмо, ее техники можно освоить через работу с текстом, в котором излагается эта технология. А при освоении технологии «Образ и мысль» можно провести модельный урок, а затем предложить учителям выявить функции, принципы, условия применения этой технологии в образовательном процессе.

6. Выбор педагогами одной или нескольких технологий для освоения (как правило, выбирают одну технологию). Опыт убеждает в том, что выбор технологий для дальнейшего использования в своей практической деятельности зависит от мастерства носителя информации о технологии, от того, как была представлена та или иная технология. Мы не выявили какой-либо тенденции в предпочтениях педагогов.

7. Применение отдельных техник и приемов технологии в сложившейся системе деятельности. Целесообразно начать освоение технологии с применения отдельных ее техник, методов, приемов, что позволит педагогу более детально подготовиться к нововведению в свою практику, а детям более естественно, без перегрузки приобщиться к выполнению нового для них вида работы. После того, как успешно освоен новый прием организации деятельности учащихся, можно вводить новый элемент или новую технику.

8. Более глубокое знакомство с выбранной технологией через отработку некоторой совокупности приемов, техник, а затем освоение всех пошаговых действий в процессе самостоятельного осмысления и поиска. Данный этап наступает тогда, когда педагог осознал полезность технологии, возможности применять ее, возникло желание выстраивать систему своей деятельности на основе конкретной технологии. В этом случае педагог начинает читать целенаправленно литературу, где освещена данная проблема, обращается к специалистам за консультацией, посещает занятия коллег, которые используют данную технологию. Использование и отработка отдельных техник и приемов технологии осуществляется в условиях сложившейся системы деятельности.

9. Построение учебного процесса на основе целостного использования технологии. В этом случае педагогу часто приходится выходить за рамки традиционной системы (классно-урочной), что требует соответствующей поддержки со стороны администрации образовательного учреждения. В зависимости от особенностей технологии и границ ее применения в ряде случаев целесообразно гибко перестраивать расписание, корректировать учебный процесс, учитывая особенности работы, которую выполняют учащиеся. Например, если педагог выстраивает систему проектной деятельности учащихся, то некоторые этапы ее предполагают организацию одновременно нескольких последовательных занятий, что потребует корректировки расписания. Презентация результатов проектной деятельности может выходить за рамки учебного процесса и осуществляться во внеучебное время.

10. Экспертиза опыта применения технологии специалистами. Задачи данного этапа: оценить грамотность и эффективность применения технологии; определить пути и способы совершенствования деятельности педагога; выявить возможность поддержки, обобщения и распространения опыта использования технологии в педагогическом коллективе. Экспертиза осуществляется в процессе посещения занятий, изучения результатов деятельности учащихся. На этом этапе педагог уточняет свои представления о технологии, более глубоко осознает ее суть, что

приводит к внесению корректив, уточнений при ее дальнейшем использовании.

11. Совершенствование опыта применения технологий, предусматривающее изменение условий работы педагога и построения учебно-воспитательного процесса в целом. Как правило, использование индивидуально-ориентированных технологий приводит к необходимости отказаться от жесткой регламентации построения учебного занятия, а иногда и от классно-урочной системы, развитию внеучебной воспитательной работы.

12. Внесение в имеющуюся технологию своих собственных приемов, модернизация технологий. Это неизбежно происходит, если педагог работает творчески. У него возникает потребность разрабатывать свои техники и приемы.

13. Интеграция техник и приемов различных технологий. На данном этапе педагог приходит к осознанию того, что все индивидуально-ориентированные технологии имеют одну общую концептуальную основу и логику действий педагога и учащегося. Важно выбирать различные способы действий на каждом этапе деятельности с учетом возможностей и потребностей учащихся, выстраивая их индивидуальную траекторию.

14. Создание собственных авторских технологий. Это возможно, если педагог находится в постоянном творческом поиске, экспериментировании, анализирует результаты своей деятельности и достижения учащихся, обладает высоким уровнем креативности, интуиции и педагогического мастерства. В данном случае педагог нуждается в особой поддержке администрации, органов образования. Его опыт следует представить в виде статей и методических рекомендаций, а в ряде случаев целесообразно включать в целенаправленную исследовательскую деятельность для написания диссертационной работы.

Естественно, предложенный вариант освоения технологии не является универсальным. Путь освоения технологии может завершаться шестым этапом, что чаще всего и происходит. Это обусловлено тем, что использование технологий, ориентированных на ученика как индивидуальность и личность, предусматривает выстраивание индивидуальной образовательной траектории ученика. В этом случае время обучения учащихся не может быть жестко регламентировано, как это предусмотрено в классно-

урочной системе. Большая часть педагогов, не имея возможностей отказаться от традиционной системы, вынуждена использовать отдельные техники и приемы предлагаемых технологий. Таким путем можно придти к созданию собственных вариантов интерпретации известных образовательных технологий и побудить педагога к творчеству и поиску, что является одним из весьма важных результатов работы по освоению новых технологий.

Введение ФГОС второго поколения потребует использования индивидуально- (лично-, субъектно-) ориентированных технологий с целью построения индивидуальной образовательной траектории учащегося.

Коллективное овладение новыми технологиями способствует созданию атмосферы поиска и экспериментирования в образовательном учреждении, эвристической среды, благоприятной для развития творчества и профессиональной активности педагогов и учащихся.

Использование технологий, ориентированных на ученика как субъекта собственной деятельности, предусматривает наличие у педагога способности к импровизации, мобильности, гибкости, умения постоянно развиваться и изменяться вместе со своими учениками.

1.8. Проблемы в освоении и использовании педагогических технологий

Конечно, освоение и использование педагогических технологий обнажило ряд проблем. Назовем основные.

- **Проблема творчества.** Четкое предварительное планирование и проектирование технологии учебно-воспитательного процесса изначально отрицает возможность творчества, как для учителей, так и для учеников. Учитель уже не может, оставаясь в рамках технологии, гибко реагировать на изменение ситуации в классе, учитывать особенности каждого ученика. Ученик, в свою очередь, не всегда может предложить свой, нетрадиционный, способ решения задачи, достижения поставленной цели. Жесткая технология предполагает соответствие цели получен-

ному результату, творчество же, напротив, предполагает рассогласование цели и результата.

▪ **Проблема авторской позиции учителя.** Эта проблема тесно связана с предыдущей. Она предполагает два вопроса:

1. Насколько авторские находки учителей могут быть включены в конкретную технологию, не повлияют ли они на ее результаты?

2. Когда педагогическое творчество каждого учителя может быть отнесено к технологиям, а когда оно остается на уровне собственного опыта педагога? Другими словами, смогут ли другие учителя так же успешно использовать авторские разработки?

▪ **Проблема дополнительных затрат времени и сил** как при подготовке урока, так и при организации учебно-воспитательного процесса. Образовательные технологии требуют от учителя серьезной педагогической и психологической подготовки, существенного изменения профессионального мышления, разработки дидактических материалов, проверки промежуточных результатов и т.д. По данным исследований, учителям требуется больше времени на подготовку к занятиям, особенно на первых этапах применения некоторых технологий. На уроке с применением разнообразных технологических приемов, особенно если они направлены на получение каждым учеником собственного результата, также необходимы дополнительные временные затраты.

▪ **Проблема перестройки организации образовательного процесса.** Использование современных педагогических технологий приводит к тому, что классно-урочная система вступает в противоречие с нововведениями, в частности, при использовании субъектно-ориентированных технологий, которые предусматривают построение индивидуальных образовательных маршрутов каждого ученика. В этом случае требуется более гибкое построение образовательного процесса в учреждении, но администрация, педагогический коллектив не всегда готовы к перестройке и принятию новых организационных решений.

▪ **Проблема управления использованием педагогических технологий.** Каждый детский коллектив неповторим. Одни школьники готовы к деятельности в той или иной технологии, другие нет. Необходимо изучать подготовленность детей, со-

вершенствовать образовательный процесс, используя адекватные технологии, координировать применение технологий в учреждении и конкретном детском коллективе. К сожалению, известны случаи, когда в одном и том же классе после соответствующих курсов повышения квалификации несколько учителей дружно начинали использовать одну и ту же технологию, что вело к перегрузке детей и отторжению ими даже весьма оригинальных и эффективных технологий. Каждая технология должна органично включаться в образовательный процесс учреждения и коллектива.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Основные определения понятия «педагогическая технология»⁹

«Педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» (В.П. Беспалько).

«Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» (В.М. Монахов).

«Педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса» (В.А. Сластенин).

«Педагогическая технология – систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования» (А.М. Воронин, В.Д. Симоненко).

«Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий» (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов).

⁹ Педагогические технологии: метод. рекомендации / сост. А.П. Чернявская. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2002. – 52 с.

«Педагогическая технология представляет собой совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт)» (Б.Т. Лихачев).

«Педагогическая технология – это последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников (В.С. Безрукова).

«Педагогическая технология – компонент педагогического мастерства, представляющий собой научно обоснованный профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ребенка в контексте взаимодействия его с миром с целью формирования у него отношений к этому миру, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму» (Н.Е. Щуркова).

Технология обучения – это «построение системы целей (от общих к конкретным) для достижения определенного результата развития ученика с высокой вариативностью использования методов, приемов, средств и форм организации обучения» (Т.В. Машарова).

«Образовательная технология – это комплекс, состоящий из: представления планируемых результатов обучения, средств диагностики текущего состояния обучаемых, набора моделей обучения, критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий» (В.В. Гузеев).

Отрывок из книги В.П. Беспалько «Слагаемые педагогической технологии» (М., 1989)

«В чем же состоит глубинный смысл технологической направленности педагогических исследований и разработок, а следовательно, и педагогической технологии в целом?

Во-первых, посредством педагогической технологии педагоги стремятся свести к минимуму педагогические экспромты в практическом преподавании и перевести последнее на путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса и последующего воспроизведения проекта в классе. Это может быть: успешно сделано только в указанном выше контексте – на языке понятий «дидактическая задача» и «технология обучения».

Во-вторых, в отличие от ранее использовавшихся методических поурочных разработок, предназначенных для учителя, педагогическая технология предлагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной дея-

тельности *самого учащегося*. Если методическая поурочная разработка не может быть воспроизведена однозначно каждым учителем, то, как показал опыт программированного обучения, проектирование учебно-познавательной деятельности ведет к высокой стабильности успехов практически любого числа учащихся.

В современных условиях, когда компьютеризация педагогического процесса становится ближайшей перспективой, педагогическое проектирование – единственное условие его эффективной реализации.

В-третьих, существенная черта педагогической технологии - процесс *целеобразования*. Если в традиционной педагогике проблема целей не особенно волнует теоретиков и практиков, они задаются весьма нечетко, а степень их достижения определяется на глазок, то в педагогической технологии это центральная проблема, рассматриваемая в двух аспектах: 1) диагностичного целеобразования и объективного контроля качества усвоения учащимися учебного материала и 2) развития личности в целом.

Наконец, в-четвертых, благодаря представлению о предмете педагогической технологии как проекте определенной педагогической системы можно сформулировать важный принцип разработки педагогической технологии и ее реализации на практике – *принцип целостности*, структурной и содержательной, всего учебно-воспитательного процесса. Принцип целостности означает, что при разработке проекта будущей педагогической системы любого из видов образования необходимо достичь гармоничного взаимодействия всех элементов ПС как по горизонтали (в рамках одного периода обучения – четверти, семестра или учебного года), так и по вертикали – на весь период обучения. При этом недопустимо внесение изменений в один из элементов ПС, не затрагивая соответствующей перестройкой другие. К примеру, изменяя цели образования, оставляют неизменным его содержание и процессы обучения. Такие деформированные ПС нежизнеспособны, о чем свидетельствует богатая история бесконечного перекраивания школьных учебных планов и программ» (С. 12-13).

Отрывок из статьи В.А. Сластенина «Доминанта деятельности»
(Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 41-42)

«Понятие «технология» обладает регулятивным воздействием, которое состоит в том, что побуждает ученых и практиков: 1) находить основания результативной учебной деятельности; 2) строить ее на интенсивной, т.е. максимально научной, а не экстенсивной (ведущей к неоправданным затратам сил, времени, ресурсов) основе; 3) мобилизовать лучшие достижения науки и опыта, обеспечивающие требуемый результат; 4) опираясь на прогнозирование и проектирование, устранять вероятность коррекции в ходе учебного процесса; 5) в наибольшей степени информатизировать обучение и автоматизировать рутинные операции и т.д.

Технологичность становится сегодня доминирующей характеристикой деятельности учителя, означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоемкости образовательного процесса. «Технология не дань моде, а стиль современного научно-практического мышления» (В.В. Сериков). Технологичность – это показатель радикального повышения уровня инструментальности, технической вооруженности образовательной деятельности. В технологии максимально отражаются объективные законы предметной сферы, обеспечивающие полное соответствие результата поставленным целям. Однако операциональная сторона педагогической (в отличие от материальной и технической) деятельности не может быть отделена от ее личностно-субъективных параметров, а рациональный аспект – от эмоционального. Субъективность, отсроченность, вариативность результата не позволяют обеспечить такой же уровень его предсказуемости и гарантированности, как в инженерно-технических областях.

Вокруг понятия образовательной технологии во всем мире ведутся серьезные дискуссии, не позволяющие дать ему однозначное определение. В качестве основных характеристик педагогической технологии называют ее системность, концептуальность, научность, интегративность, гарантированность результата, воспроизводимость, эффективность, качество обучения, его мотивированность, новизну, алгоритмичность, информационность, оптимальность.

При подобном многообразии небесспорных характеристик требуется выделить инвариантный сущностный признак технологии, которым, на наш взгляд, следует считать ее законосообразность. **Технология – это педагогическая деятельность, максимально реализующая в себе высокие законы обучения, воспитания и развития личности и**

потому обеспечивающая ее конечные результаты. Чем полнее достигнуты и реализованы эти законы, тем выше гарантия успеха. Критерию законосообразности должны отвечать все ведущие признаки технологии. Например, о воспроизводимости технологии можно говорить лишь в той степени, которая соответствует закономерностям индивидуальности, субъективности участников образовательного процесса. Системность и информационность технологии, в свою очередь, не могут противоречить авторской, креативной, импровизационной природе обучения.

Учитывая это, некоторые авторы (В.В. Сериков и др.) предлагают следующее рабочее определение. **Технология обучения – это законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая значительно более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем традиционные способы обучения.**

С нашей точки зрения, педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

В качестве критериев технологичности деятельности учителя могут быть выделены следующие:

- диагностично заданная цель, т.е. корректно измеримые понятия, операции, деятельность, освоенные учащимся, как ожидаемый результат обучения и способы его диагностики;
- представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач с ориентирами и способами их решения;
- достаточно жесткая логика этапов усвоения материала;
- адекватная предыдущим параметрам система способов взаимодействия на каждом этапе участников учебного процесса друг с другом и с информационной техникой;
- личностно-мотивированное обеспечение деятельности ученика и учителя (свободный выбор, креативность, состязательность, жизненный и профессиональный смысл);
- указание границ допустимого отступления от правило-сообразной (алгоритмической) и от свободной, творческой деятельности учителя;
- применение в учебном процессе новейших средств и способов представления информации.

Исследования показывают, что основа разработки личностно-ориентированных педагогических технологий – это диалогический

подход, означающий субъектное взаимодействие и увеличение меры свобод участников образовательного процесса, самоактуализацию и самопрезентацию личности ученика. Технологии этого типа предусматривают установление личностно-равноправных позиций субъектов: учитель не столько учит, сколько стимулирует ученика к развитию, создает условия для его самодвижения.

Эффективность технологии существенно зависит от того, насколько полно представлен в ней человек во всей его многогранности, как учтены его психолого-профессиональные особенности, перспективы их развития или угасания. Отсюда главенство субъектно-смыслового обучения, диагностирования личностного развития, ситуационного проектирования, смыслопоискового диалога, включения учебных задач в контекст жизненных проблем.

В основе разработки образовательных технологий лежит проектирование высокоэффективной учебной деятельности учащихся. В самом общем виде оно включает в себя:

1) описание измеримого ожидаемого результата обучения (степень владения понятиями, способами деятельности, особенности интеллектуального развития и т.п.);

2) характеристику психических процессов (ориентировочных, логических, креативных, эмоциональных, смысловтворческих и др.), которые необходимо актуализировать для достижения поставленных образовательных целей;

3) обоснование содержания деятельности, стимулирующей требуемые психические процессы; конструирование ситуаций общения, дающих нужный познавательный и практический опыт;

4) представление учебного материала в виде системы задач и дидактических процедур их усвоения (организация индивидуальной и коллективной учебной деятельности);

5) выявление логики изучаемого предмета и условий переноса освоенного в новые образовательные ситуации;

6) разработка процедур контроля. Измерения диагностики качества усвоения материала (степени индивидуального развития ученика, способов его коррекции).

Таким образом, профессиональная культура учителя закономерно выходит на технологический уровень, все более обретает инструментальный характер, не утрачивая при этом гуманистические ценности и духовно-нравственные ориентации».

Требования к педагогическим технологиям

В.В. Сериков¹⁰ выделяет требования к педагогическим технологиям, которые можно расположить от наиболее общих до частных:

1. Трансформация содержания обучения в целостный проект деятельности, которой должны овладеть обучаемые.

2. Представление проектируемой деятельности в процессуальной форме (в виде системы задач и задачных ситуаций).

3. Разграничение сфер правилосообразной и творческо-импровизационной деятельности.

4. Представление в эксплицитной форме способов решения задач из данной предметной сферы.

5. Построение обучения в виде достаточно жесткой последовательности обучающих и учебных действий, учебных ситуаций, которые произвольно нельзя менять местами.

6. Выявление способов взаимодействия участников учебного процесса, их функций, ролей, связей, сюжетно-игровых линий, развертывающихся на протяжении технологизируемого фрагмента учебного процесса.

7. Мотивационное обеспечение технологий на основе создания возможностей самореализации участников учебного процесса.

8. Использование материально-технических факторов, информационных средств и программных продуктов, способствующих эффективному развитию учебно-воспитательной ситуации.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ И ОБСУЖДЕНИЯ

1. Назовите основные признаки образовательных технологий. Обоснуйте их.

2. Чем отличаются образовательные и педагогические технологии?

3. Что должен сделать учитель для реализации базовой модели образовательного процесса?

4. Чем отличаются технология, метод и методика?

5. Что надо сделать, чтобы поставить обоснованную цель при использовании образовательных технологий?

6. Каким образом можно включить творчество учителя и ученика в обучение с использованием педагогических технологий?

¹⁰ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: Логос, 1999. – 236 с.

7. Каким образом можно решить проблему авторской позиции учителя при использовании педагогических технологий?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Базовый уровень

1. Выберите любые два определения педагогических технологий и сравните их содержание.

2. Найдите отражение основных признаков педагогических технологий в определениях технологий.

3. Сделайте глоссарий по теме «Педагогические технологии». Обоснуйте, почему вы поместили в него те или иные определения.

4. Прочтите отрывки из книг В.П. Беспалько и В.А. Сластенина и проанализируйте их.

Повышенный уровень

1. Определите три критерия, по которым можно сравнить определения педагогических технологий. Выберите четыре определения из приложения и заполните таблицу:

№	Определения педагогических технологий	Критерии для сравнения педагогических технологий		
		1.	2.	3.

2. Разработайте структуру педагогической технологии.

3. На примере конкретной технологии обсудите требования к педагогическим технологиям.

4. Разработайте тест по теме «Общая характеристика технологий педагогической деятельности».

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, Е.О., Осмоловская, И.М. Теория обучения в информационном обществе [Текст]. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.

2. Краткий справочник по педагогической технологии [Текст] / под ред. Щурковой Н.Е. – М.: Новая школа, 1997. – 98 с.

3. Сальникова, Т.П. Педагогические технологии [Текст]: учебн. пособие. – М.: Сфера, 2010. – 128 с.
4. Сергеева, М., Ломакина, Т.Ю. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях. – М.: Academia, 2008. – 288 с.
5. Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика; под ред. В.А. Сластенина. – 10-е изд., перераб. – М.: Академия, 2011. – С. 445-448.
6. Турик, Л.А., Осипова, Н.А. Педагогические технологии в теории и практике [Текст]. – М.: Феникс, 2009. – 288 с.
7. Чернявская, А.П. Педагогическая техника в работе учителя [Текст]. – М.: Педагогический поиск, 2001.
8. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Методы формирования научно-исследовательских компетенций будущих педагогов [Текст]: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГ-ПУ, 2010. – 116 с.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

Достижение метапредметных и личностных результатов обучения возможно только при организации активной самостоятельной деятельности обучающихся в учебном процессе. Учащиеся должны быть активны как в практической работе (на лабораторных, практических занятиях, в учебно-исследовательской работе), так и при освоении теоретических знаний. Основной формой организации активной деятельности школьников в обучении является коллективная познавательная деятельности, которая реализуется в парной работе и в работе по микрогруппам.

В микрогруппе ученики работают над одной и той же проблемой, изучают одну и ту же тему или пытаются общими усилиями, на основе объединения мнений и знаний, выдвинуть свежие идеи, комбинации или нововведения. При этом они приобретают знания и навыки не только по конкретному предмету, но и метапредметные компетентности, развитие которых важно для становления личности, для успешности в будущей жизни.

Опыт показывает, что при активной работе обучающихся в группах развиваются личностно-мотивационные компетенции (при самостоятельном определении целей и методов работы, выборе методов работы и используемых источников, выполнении и координации деятельности), компетенции в области планирования деятельности (при планировании и осуществлении работы, формулировке проблемы, сборе и интерпретации данных), компетенции в области принятия решений, самоконтроля и коррекции результатов деятельности. Учащиеся начинают лучше понимать суть и структуру знаний, начинают видеть их личностный смысл.

Разумеется, для достижения перечисленных результатов необходимо, чтобы работа по микрогруппам использовалась учителями регулярно и включала в себя не просто выполнение заданий педагога, а весь цикл деятельности – от ее планирования до контроля, оценки и коррекции.

Включение общения ребят друг с другом в процесс обучения, которое происходит в микрогруппах, способствует более полноценному образованию. Умение общаться на темы, связанные с

обучением, друг с другом и учителем, задавать вопросы и анализировать получаемые ответы – одно из условий прочного усвоения знаний и их последующего использования.

2.1. Организация работы по микрогруппам

При организации работы по микрогруппам педагогу важно обращать внимание на:

- организационные условия,
- особенности собственной деятельности,
- контроль и оценивание работы учеников.

А. Организационные условия работы микрогрупп:

1. Организация пространства. Столы или стулья в помещении должны быть расставлены «островами», чтобы группы не мешали работе друг друга и каждый участник в группе видел остальных и мог свободно общаться с ними. Если такой возможности нет, или работа по микрогруппам является лишь элементом урока, то проще всего организовать группы по соседству, объединив для работы 4-8 учеников, сидящих рядом.

2. Группы должны быть обеспечены материалами для фиксации и представления процесса и результата работы (бумага, ручки, фломастеры, ватман, скотч и др.). Тем самым не только ускоряется работа, но и воспитывается культура оформления и представления результатов своего труда у учащихся.

3. Количество участников в каждой микрогруппе должно быть от трех до семи человек. Оптимальным считается выбор пяти участников. При меньшем количестве обсуждение будет неэффективным, при большем – группа неизбежно разобьется на подгруппы или часть обучающихся не будет участвовать в обсуждении. При пяти участниках в обсуждении будет высказано большое количество идей, что позволит рассмотреть поставленный вопрос со всех сторон и, в то же время, группа сохранит свою целостность. При регулярной работе можно использовать разные принципы формирования групп – по желанию ребят, по соседству, по выбору учителя.

4. В группе должны быть распределены роли – ведущего, секретаря, критика, хранителя времени и др. Описание ролей дано в главе «Дискуссия в учебном процессе». Роли может распределять как педагог, так и сами обучающиеся. Иногда используют спонтанное распределение ролей. В учебной работе, на наш взгляд, такой способ лучше не применять. При организации работы по микрогруппам в первый раз учитель должен познакомить обучающихся с функциями каждой роли и периодически напоминать их. Наиболее эффективно для достижения метапредметных результатов чередование ролей – каждый ученик в течение четверти выполняет каждую из ролей (на основе самостоятельного выбора или по указанию учителя).

5. В своей работе группа соблюдает правила взаимодействия (Приложение 4) и правила работы, которые приведены в главе «Дискуссия в учебном процессе». Из перечисленных правил можно составить более короткий лист с тем, чтобы ученики имели его в качестве памятки.

6. Состав групп (то есть ученики, работающие в одной группе) должен периодически меняться. Частоту смены определяет учитель в соответствии с целями, которые он решает в обучении. С одной стороны, частая смена состава микрогрупп может снизить эффективность работы, так как время будет тратиться на «притирку» участников друг к другу. С другой стороны, результатом смены участников будет развитие толерантности, навыков общения и установление более сплоченных взаимоотношений в группе в целом. Западные исследователи иногда рекомендуют при формировании нового класса или потока проводить смену участников на каждом уроке.

Б. Поведение учителя при организации работы по микрогруппам отличается от привычного поведения на традиционном уроке. Педагог должен помнить, что микрогруппы сами работают над выполнением поставленных заданий, его роль – лишь помогать им в этом процессе. Любое авторитарное вмешательство может прервать работу и превратить обсуждение в монолог учителя.

1. Задачи группам должны быть поставлены максимально четко, исключая двусмысленное понимание. Особенно важно

это делать на первых этапах работы. Впоследствии, когда группы будут работать на более высоком уровне творчества и самоорганизации, возможно ставить не конкретные задания, а лишь описывать проблемное поле, в котором группа сама вычленил проблему (подробнее об это см. в главе «Поисковые и исследовательские технологии»).

2. Если обсуждение идет эффективно (группа выдвигает много идей, распределенные роли выполняются, группа контролирует время работы, помнит о цели обсуждения и др.), то учителю лучше не вмешиваться в ход работы. В случае неэффективной работы вмешательство педагога необходимо. При вмешательстве в работу группы целесообразно применять методы «мягкого» вмешательства – перефразирование услышанного вместо прямого вопроса, вопросы на уточнение, просьба привести пример... Хорошо действуют невербальные методы – показ удивления, указание на часы как напоминание о времени и т.д.

3. Взаимодействие учителя и учащихся должно приближаться к партнерскому типу взаимодействия.

4. Педагог должен стимулировать интеллектуальную деятельность учеников в группе, развивать у них интерес и положительное отношение к новым идеям и разнообразию мнений.

Многие исследователи подчеркивают, что, благодаря обучению в микрогруппах, **результаты обучения улучшаются**. Каким образом это происходит, если при обсуждении в микрогруппах, по сравнению с традиционным объяснением, время на изучение того или иного материала значительно увеличивается? Для доказательства вспомним о том, что:

(1) обучение происходит более целенаправленно и эффективно, если в нем взаимосвязаны все компоненты учебной деятельности. В учебной деятельности взаимосвязаны три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческо-волевой. Когнитивный компонент можно определить как осмысленное усвоение знания (а не просто заучивание), которое характеризуется активностью людей, принимающих и перерабатывающих информацию. Эмоциональный компонент характеризует состояние личности, ее переживания, удовлетворенность или неудовлетворенность собой, своими действиями и отношениями. Поведенческий компонент включает результаты деятельности и поступки,

миимику, жестикуляцию, речь, волевую регуляцию действия и др. В результате действия данных компонентов происходит познание, в то числе взаимопознание, понимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние.

(2) Лучше всего запоминается тот материал, который человек объяснил другому. Работа в микрогруппе дает всем обучающимся возможность оказаться в роли педагога и направлять остальных в работе. Ученики помогают друг другу продвигаться в учебе, оказывая конкретную помощь, обмениваясь знаниями и поощряя любые усилия одноклассников в этом направлении. Они объясняют, обсуждают, передают друг другу имеющиеся у них знания. Они будут с большим энтузиазмом обсуждать свои вопросы, а не вопросы учителя. Поэтому педагог должен всячески провоцировать их на эти вопросы. Вот несколько возможных подсказок в помощь: «Что можно спросить по содержанию?», «Чего мы пока не коснулись в нашем обсуждении?», «Что осталось неясным в этом тексте?», «С чем вам хотелось бы согласиться?», «... не согласиться?»

В микрогруппах формируется **положительная взаимозависимость**. Обучающиеся понимают, что нуждаются друг в друге для выполнения группового задания. Учителя должны создавать и поддерживать взаимозависимость. И педагогу, и обучающимся следует четко осознать, что в микрогруппе не может быть «победителя». Если один из участников «побеждает», узурпируя обсуждение или настаивая на своем мнении, не слушая других, то группа в целом проигрывает. Учителя могут создать положительную взаимозависимость между детьми путем постановки задач для совместного решения (выучите и постарайтесь, чтобы все остальные тоже выучили), выдачи общих призов (если все члены группы достигают результата, каждый зарабатывает дополнительные очки), раздачи совместных ресурсов (группа получает один лист бумаги на всех или каждый член группы получает только часть информации, необходимой для решения той или иной задачи), распределения ролевых функций (один подводит итоги, другой поощряет остальных, третий прорабатывает детали) и др.

Группы не могут эффективно функционировать, если школьники не имеют и не пользуются определенными **социальными**

навыками и навыками общения. Педагоги обучают их этим навыкам так же целенаправленно и тщательно, как навыкам учебным. Навыки совместного обучения включают в себя лидерство, принятие решений, установление взаимного доверия, общение и улаживание конфликтов.

В. Оценивание работы группы и работы каждого из ее членов. Деятельность учеников следует оценивать часто, причем оценки получают и отдельные участники, и вся группа в целом. Разумеется, ребята должны знать критерии и систему оценки еще до начала работы. Возможно коллективно выработать критерии оценки.

Распространенная практика, когда в группе отвечает один человек по собственному желанию или по выбору группы, часто приводит к тому, что в группе работают не все участники, а только самые активные. В этом случае пропадает смысл групповой работы. Учителю необходимо следить, чтобы каждый раз в группе отвечал другой человек (для удобства, особенно при смене состава группы, отвечающих можно фиксировать). Отвечающих можно назначать заранее, или делать это непосредственно перед ответом. Можно разработать систему дополнительной оценки активно работающих и отвечающих (например, прообраз рейтинговой оценки).

Проблема оценивания групповой работы является до сих пор нерешенной в педагогике. Причин тому несколько:

- и педагогу, и участникам сложно объективно оценить индивидуальный вклад участников в работу (то, что традиционно оценивается);

- кроме результата в виде знаний и умений группа нарабатывает и иные результаты – коммуникативные, исследовательские, социальные компетенции, для которых до сих пор не выработаны четкие критерии оценки и которые невозможно оценить в пятибалльной системе.

Попробуем классифицировать виды оценивания работы группы. У нас получатся три полярные пары:

1. Учителем: (1а) индивидуальные оценки каждому участнику – (1б) оценка группы в целом.

2. Учащимися: (2а) самооценка – (2б) взаимооценка.

3. (3а) Оценка только содержания – (3б) оценка содержания работы и других компетенций (результатов).

Учитель выбирает метод оценивания, выбирая основу для оценки из каждой пары.

Например, если учитель (1а) хочет оценить знания (3а), которые приобрел каждый ученик на занятии, то целесообразно провести в конце занятия привычную форму оценивания – тест или самостоятельную работу.

Если же учитель хочет, чтобы сами ребята (2а и 2б) оценили содержание работы и другие результаты (3б), то тогда каждая группа до начала работы получает лист, в котором описаны критерии оценки и указаны фамилии членов группы. В этом листе после окончания работы ученики проставляют оценки себе и всем другим участникам группы в соответствии с критериями.

Для установления положительной взаимозависимости и взаимопомощи в группе можно ввести следующие методы оценивания:

- Учитель организует индивидуальные отчеты, тестируя, допустим, каждого второго ученика и выставляя среднюю оценку всей группе.

- Учитель по собственному выбору предлагает одному, случайно выбранному, члену группы дать ответ за всех и на основе его ответа ставит оценку всем.

Рефлексия групповой динамики. Группам необходимо отделить время, чтобы обсудить, успешно ли они идут к своей цели, успешно ли поддерживают эффективные рабочие взаимоотношения среди членов группы. Педагоги организуют эту деятельность, предлагая время от времени такие задания:

- (а) перечислите по меньшей мере три поступка или действия отдельных членов группы, которые обеспечили успех всей группе, или

- (б) назовите что-то одно, что могло бы завтра принести группе еще больший успех.

Учителя также ведут учет всех достижений членов группы и устанавливают обратную связь с микрогруппами и группой в целом, сообщая им о результатах их совместной работы.

2.2. Технология обучения в сотрудничестве

Для того чтобы приобрести соответствующие умения и компетенции, учащиеся не должны быть пассивны в учебном процессе. Один из способов активного вовлечения их в учебный процесс – **организация их сотрудничества в обучении**, создание ситуации, в которой они объясняют друг другу, что они узнали, понимают точки зрения других на обсуждаемую проблему, получают помощь от одноклассников и оказывают ее сами. Обучение в сотрудничестве происходит, когда учащиеся работают вместе: либо парами, либо небольшими группами — над одной и той же проблемой, изучают одну и ту же тему или пытаются общими усилиями, на основе единого мнения, выдвинуть свежие идеи, комбинации или нововведения.

Для обучения в сотрудничестве необходимо наличие определенных умений, которые в его процессе еще больше развиваются:

- формулировать мнение, доказательство или ответ,
- высказывать его,
- слушать другого,
- сопоставлять мнения,
- приходить к общему мнению (не всегда).

В США братьями Роджером и Дэвидом Джонсон в 80-е годы XX века была разработана технология обучения в сотрудничестве (Cooperative learning), которая делает организацию работы по микрогруппам более технологичной. Основная ее идея – создать условия для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях, учиться вместе, а не просто что-то делать вместе.

Р. и Д. Джонсон предложили формировать в классе три типа групп – неформальные, формальные и базовые учебные группы¹¹. Эти группы отличаются друг от друга длительностью существования. Долше всего существуют базовые группы. Они могут существовать на протяжении нескольких лет и создаются

¹¹ Roger T. Johnson, David W. Johnson & Carl A. Smith. (1998). Cooperative learning: An active learning strategy for the college classroom. – University of Minnesota, Minneapolis. – 9 p.

для того, чтобы учащиеся мотивировали и помогали друг другу в процессе обучения (например, помогали выполнять домашние задания и проверяли их правильность, выполняли долгосрочные проекты, консультировали друг друга и т.д.). Члены базовых групп должны иметь возможность общаться друг с другом и вне школы (например, жить по соседству). Члены базовых групп должны иметь время для встреч перед уроками с тем, чтобы обсудить успехи в учебе, подбодрить друг друга и проверить домашние задания.

Формальные группы создаются на несколько уроков для выполнения определенных заданий (например, проекта средней продолжительности, решения проблемы, выполнения исследования и др.). Именно для этих групп и разработано большинство приемов данной технологии (см. далее).

Неформальные группы создаются для выполнения краткосрочного задания в течении урока. Работа в парах или группах может занимать все время урока или быть его фрагментом продолжительностью от 5 минут. Занятия в микрогруппах используются при изучении новой темы (доступной для самостоятельного изучения), систематизации, тематическом обобщении знаний, отработке умений и навыков, закреплении материала, выполнения короткой лабораторной работы, решения проблемы, разработки вопросов к тексту и др.

На самом деле, различия между формальными и неформальными учебными группами незначительны. К ним применимы все рекомендации по организации работы микрогрупп, приведенные в предыдущем параграфе.

В рамках этой технологии разработаны или отобраны из других технологий следующие приемы работы.

1. Вопросы и задания:

- подготовка вопросов друг другу, как вариант – постановка вопросов после изложения нового материала;
- ответы на вопросы учителя, поставленные до изучения нового материала, как дополнение – обобщение и выработка совместного краткого ответа;
- составление задач или упражнений;
- подбор фактов или примеров для доказательства теоретических положений;

- соединение изучаемого материала с уже имеющимися знаниями;
- высказывание предположений о дальнейшем развитии событий;
- попытки разрешить теоретический конфликт;
- подбор дополнительного материала к уроку;
- взаимопроверка домашнего задания, теста или самостоятельной работы;
- выполнение лабораторных работ, написание отчетов по ним;
- выполнение проектов.

2. Взаимоопрос:

Два ученика читают текст, останавливаясь после какого абзаца, и по очереди задают друг другу вопросы относительно прочитанного. Важно, чтобы эти вопросы носили не поверхностный, а глубокий характер: были направлены в суть новой информации, имели проблемный характер. Когда вся информация, имеющаяся в абзаце, обсуждена досконально, ученики переходят к следующему.

Потенциал: достижение высоких результатов обучения и глубокого постижения материала; повышение внимания; высокий уровень учебной мотивации.

3. Зигзаг («Ажурная пила»):

Перед семинаром преподаватель дробит текст на несколько смысловых частей. Каждый фрагмент желательно сопроводить экспертными вопросами, направленными на воспроизведение сути сообщаемой в данном фрагменте информации. Во время семинара преподаватель делит всех учащихся на несколько рабочих групп. Нужно, чтобы количество членов в группе равнялось количеству смысловых фрагментов текста. Желательно, чтобы количество участников в группах не превышало 7 человек. Преподаватель сообщает, что в данной рабочей группе ученики будут работать на завершающем этапе, а сейчас им предстоит разбиться на экспертные группы. Самый простой способ такого распределения: попросить учащихся рассчитаться в группе от 1 до 7. Затем первые номера собираются в отдельную группу, вторые – в отдельную и так далее. Каждая экспертная группа работает над своим фрагментом текста. Сначала они чи-

тают его индивидуально, затем пытаются ответить на вопросы и обсуждают, как это содержание лучше всего объяснить членам своей рабочей группы. Когда работа в экспертной группе закончена, учащиеся возвращаются в свои рабочие группы. Здесь каждый участник последовательно объясняет своим товарищам свой фрагмент содержания и отвечает на их вопросы. В результате группа должна выработать общие представления обо всей теме и доложить их потом всей аудитории.

4. Учимся вместе.

Класс делится на разные по уровню обученности группы по 3-5 человек каждая. Каждая группа получает одно задание, которое является частью большой темы. Группа сама определяет, что делает каждый ее член, контролирует правильность выполнения задания. Из «суммы» выполненных заданий складывается усвоение нового материала всеми учащимися класса.

5. Соревнования, викторины, конкурсы и др.

2.3. Коллективные способы обучения

В России в 80-е годы XX века также была разработана технология коллективных способов обучения, авторами которой явились В.К. Дьяченко и А.Г. Ривин. Они предложили коллективные способы обучения, при которых обучение осуществляется путем общения в парах постоянного и сменного состава, когда каждый учит каждого, где ребенок выступает поочередно то учителем, то учеником. Они предложили включить в посильный диалог-общение всех учащихся.

При взаимообучении решаются одновременно следующие задачи:

- 1) ученик не боится текста, он умеет с ним работать, он компетентен, даже самый слабый;
- 2) ученики привыкают на уроке не скучать, а работать, и эта работа приносит им радость, так как каждый доволен, когда у него хорошо складывается учеба;
- 3) ученики не боятся получить плохую оценку, они спокойны, что увеличивает продуктивность их деятельности;

4) КСО помогает снять неуверенность у застенчивых учеников, для которых рассказ для всех в классе – стресс;

5) на уроках, работая в паре, все читают вслух и рассказывают, привыкают и лучше адаптируются;

6) на уроках с использованием КСО нет давления учителя, который требует внимания, выполнения своих требований; ученик на таком уроке относительно свободен, работает в индивидуальном темпе;

7) возрастает уровень самостоятельности учеников, более осмысленно выполняются домашние задания;

8) работая в паре, ученики чувствуют себя более защищенными, психоэмоциональное напряжение на таком уроке ниже;

9) не устают обучающиеся ещё и потому, что много двигаются¹².

Коллективный способ обучения обеспечивает приспособление учебного процесса к индивидуальным особенностям конкретных учащихся (схема 1).

2.4. Результаты работа в группах

В качестве итога приведем исследования авторов технологии «Обучение в сотрудничестве (Обучение сообща)» Р. и Д. Джонсон (1989), которые утверждают, что, помещая обучающихся в обстановку, предполагающую обучение сообща, мы достигаем:

1. Более высоких результатов обучения и лучшей усвояемости информации.

2. Более частых случаев высокоуровневого мышления; более глубокого постижения материала и критического мышления.

3. Большей деятельности «по делу» и уменьшения дисциплинарных нарушений.

4. Настроив на высокие достижения и органичной мотивации на получение образования.

5. Более высокой способности рассматривать ситуации с точки зрения других людей.

¹² Мкртчян М.А. Общие методики коллективных учебных занятий. – Красноярск 1999.

6. Более положительных отношений (с большим допуском и взаимной поддержкой) с сокурсниками (и далее с коллегами) вне зависимости от этнического происхождения, пола, способностей, социальной принадлежности и наличия физических недостатков.

7. Большей социальной активности.

8. Большей психологической стабильности, умения приспособиться к новому; большего внутреннего комфорта.

9. Более высокой самооценки, основанной наприятии самого себя в целом.

10. Более высокой социальной компетентности.

11. Более положительного отношения к различным областям наук, к учению, к учебному заведению.

12. Более положительного отношения к педагогам, администрации и другим работникам школы.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Схема 1

Примерная схема организации работы в парах

3-х старшеклассников – 

3-х учащихся младших классов –  с 3 дидактическими карточками

Переход	1 пара	2 пара	3 пара
I (получение карточек)	  карточка № 1	  карточка № 2	  карточка № 3
II (взаимообмен)	  карточки № 3, 1	  карточки № 1, 2	  карточки № 2, 3
III (взаимообмен)	  карточки № 1, 2	  карточки № 3, 2	  карточки № 1, 3

Примерная структура одного из вариантов занятий в парах

Вводная часть:



62



Ввод () $\longrightarrow$ () или () или ().

В начале работы паре выдаются две одинаковые карточки, то есть работа организуется по одной карточке. Учащиеся тренируют друг друга, проверяя теоретические ответы по учебнику или конспекту. После выполнения самостоятельно практической части карточки ученики просят учителя или старшеклассника-консультанта их проверить. Если задание выполнено правильно, то пара распадается, и каждый из учеников становится обладателем знаний этой карточки.

Ученик А знает карточку № 1, а ученик Б – карточку № 2. Они умеют отвечать на теоретические вопросы и выполнили практическую часть своей карточки. Ученик А должен «передать» содержание карточки № 1 ученику Б, для этого он просит сформулировать его ответы на вопросы по карточке № 1. Ученик на некоторые вопросы может ответить не сразу, а на какие-то вопросы он ответа не знает. Тогда ученик Б может найти ответ в учебнике. Задача ученика А натренировать ученика Б до верного ответа (методика взаимотренажа – ВТ, М.А. Мкртчян, С. 26). После того как ученик Б правильно ответил на все теоретические вопросы карточки, работа может быть продолжена в одном из следующих режимов.

1. Ученик Б выполняет практическое задание карточки № 1, а ученик А следит за ходом работы и контролирует его выполнение, после чего ученики меняются ролями и начинается работа по карточке № 2, по окончании которой пара распадается.

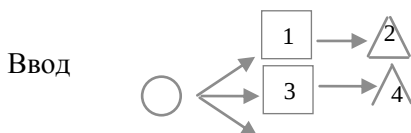
2. Работа продолжается уже по карточке № 2. Учащиеся при этом поменялись ролями. После окончания повторения теории по карточке № 2 они самостоятельно начинают выполнять практическое задание: *ученик А – карточки № 2, ученик Б – карточки № 1.*

Заключительная часть: оптимальное время работы пары 8-10 минут. Все ответы обсуждаются, работа пары на этом заканчивается. Каждый ученик должен отработать все карточки блока. Для учета работы используется личная карточка каждого ученика по всему блоку.

Методика «взаимного обмена заданиями» (ВОЗ) (М.А. Мкртчян)

Схема 2

Методика взаимного обмена знаниями





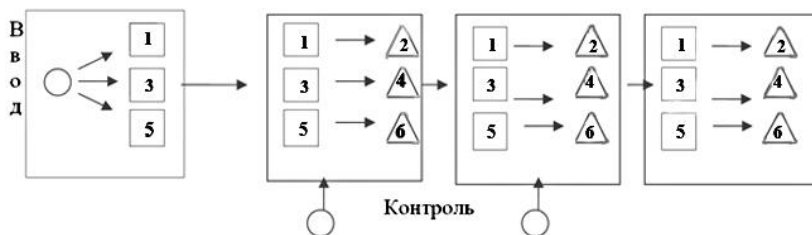
Для этого готовятся карточки с заданиями по всей изучаемой теме, которые соответственно нумеруются, а для облегчения поиска применяются их цветная маркировка.

Учитель работает индивидуально с каждым старшеклассником, объясняет, как выполнить задание в карточке № 1, дает теоретические консультации и помогает ученику записывать схемы в тетрадь. Младшие ученики делают самостоятельно работу над ошибками из предыдущих заданий.

Второе задание из своей карточки по этой теме учащиеся выполняют самостоятельно, а правильность выполнения проверяют по образцу. После этого идет объединение в пару для обмена заданиями. Учащиеся объясняют друг другу выполнение первых заданий, если надо, дают теоретические объяснения. Потом, самостоятельно решив задания № 2, проверив их друг у друга, учащиеся расходятся. Каждый ищет себе нового партнера. В личной карточке делается при этом отметка о выполнении (схема 3).

Схема 3

Организация работы в паре



При этом в каждой группе должен быть «путеводитель» по методике взаимобмена заданиями.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ И ОБСУЖДЕНИЯ

1. Перечислите основные признаки микрогруппы.
2. Какие из организационных условий являются наиболее важными?
3. Каким образом педагог может регулировать работу микрогруппы?
4. Каким образом была организована работа пар в приведенном примере?

5. Обсудите результаты обучения в сотрудничестве, о которых пишут ее авторы. С чем вы согласны, а что вызывает у вас сомнения?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Базовый уровень

1. Определите, какие роли чаще всего исполняют участники вашей группы. Каких ролей не хватает для более эффективной работы?
2. Разработайте схему фиксации ролей в группе.
3. Подберите библиографию по психологическим особенностям группы.
4. Разработайте план изучения темы «Модульное обучение», используя одну из схем технологии коллективных способов обучения.
5. Составьте глоссарий по теме.
6. Выделите достоинства и недостатки технологии обучения в сотрудничестве.
7. Сравните урок, основанный на обучении в сотрудничестве, и фронтальное учебное занятие.

Повышенный уровень

1. Найдите психологическое описание процессов групповой динамики. Обсудите на примере своей микрогруппы, каким образом они проявляются в вашей работе.
2. Составьте памятку для участников микрогруппы.
3. Разработайте критерии оценки работы микрогруппы в целом и каждого из ее участников. Каким образом можно фиксировать уровень работы по этим критериям?
4. Разработайте план изучения темы «Модульное обучение» по методике взаимного обмена знаниями и проведите фрагмент такого занятия в группе.
5. Составьте денотатный граф (или опорный конспект) по материалам Главы 2.
6. Найдите описание приемов организации рефлексии микрогрупп.
7. Составьте перечень интернет-ресурсов, посвященных данной технологии.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология [Текст]. – М., 2001.

2. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении [Текст]. – М.: Педагогика, 1991.

3. Дьяченко, В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах [Текст]. – М.: Народное образование, 2004.

4. Кульневич, С.В. Современный урок: научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей образовательных учреждений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК [Текст]. – Ростов-н /Д.: Учитель, 2004.

5. Мкртчян, М.А. Общие методики коллективных учебных занятий [Текст]. – Красноярск, 1999.

6. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Методы формирования научно-исследовательских компетенций будущих педагогов [Текст]: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 116 с.

7. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г., Белкина, В.В., Серебренников, Л.Н., Гаибова, В.Е. Образовательные технологии [Текст]: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005.

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

3.1. Основные идеи модульного обучения

Основная идея модульного обучения состоит в следующем: обучающийся должен учиться сам, а учитель - осуществлять управление обучением и создавать условия для его учения.

Зарождение идей модульного обучения связано с возникновением зарубежной концепции единиц содержания обучения (авторами которой были S.N. Posilethwait, B. Goldshmid, M.L. Goldshmid и J. Russel). Сущность данной концепции заключается в том, что относительно небольшую часть учебного материала целесообразно брать как автономную тему и формировать учебный курс из таких автономных тем. Сначала такие единицы назывались «микрокурсами», потом стали называться «мини-курсами». Затем – «модулем».

Модуль – от латинского слова «modulies» – «мера», «способ». Разработчики модульной технологии соотносят его с пониманием модуля в точных науках и в технике как целостной функциональной системы, ограниченной определенными рамками, которая обеспечивает выполнение конкретной функции от начала до конца. То есть модуль – это функционально и конструктивно независимая единица, которая может быть относительно самостоятельной частью в составе другого, более сложного, объекта или в виде индивидуального объекта.

В педагогике целостная система учения складывается из:

- содержания учебного предмета (раздела, темы), которое осваивают ученики;
- методов, с помощью которых они учатся;
- средств и форм контроля обучения;
- времени, отведенного на обучение.

В том случае, когда обучение ориентировано на самостоятельность и развитие мотивации учащихся, целесообразно создавать для них возможность выбора заданий по уровню сложности и по содержанию.

Таким образом, **модуль** – это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание, технология овладения им, система контроля и коррекции объединены в систему высокого уровня целостности.

Именно модуль может быть индивидуализированной программой обучения. Индивидуализация в нем (при одинаковом для всех общем содержании и общем периоде времени на освоение модуля) осуществляется на основе вариативности заданий, методов учения, уровня самостоятельности, темпа учебной деятельности, действий по самоконтролю, последовательности этих действий.

Модульные технологии, дидактические системы, отдельные курсы на основе принципов модульного обучения созданы и функционируют во многих колледжах и гимназиях, университетах США и Западной Европы. Они получают распространение в России: в общеобразовательной школе, в системах начального, среднего и высшего профессионального образования, внедряются в образовательные системы обучения взрослых – при подготовке и переподготовке специалистов и при повышении квалификации.

Модуль имеет **отличия от других систем обучения:**

А) Содержание обучения представлено в виде законченных самостоятельных блоков, усвоение которых происходит в соответствии с целью.

Б) Меняется форма общения учителя и ученика. Общение осуществляется индивидуально или в микрогруппе, объединившейся для выполнения части заданий модуля. Именно модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу.

В) Обучающиеся работают большую часть времени самостоятельно, учатся планировать свою деятельность, приобретают навыки самоорганизации, самоконтроля. В результате происходит развитие рефлексии, ученики сами определяют уровень своих знаний, видят пробелы в учебе, легче переносят полученные знания на практику и чаще используют их в практике.

Г) Наличие модулей позволяет педагогу индивидуализировать работу с конкретным обучаемым, используя консультирование.

3.2. Конструирование модуля

Каким же образом **конструируется модуль**?

1. Учитель определяет блок тем, связанных друг с другом по содержанию и представляющих законченную содержательную единицу. Чтобы выделить модули, педагогу необходимо выделить основные научные идеи курса и структурировать учебное содержание вокруг этих идей. При выделении идей можно использовать метод графов (например, денотатный граф из технологии развития критического мышления).

2. Каждый модуль имеет интегрирующую дидактическую цель, которая делится на частные дидактические цели (цели учебных элементов модуля).

3. Содержание модуля, оформленное в виде технологической карты, включает:

- тему модуля с указанием сроков работы;
- интегрирующую дидактическую цель и результаты, которые должны достигнуть ученики по завершении модуля;
- перечень учебных элементов (УЭ) или тем модуля с кратким описанием содержания и требованиями к усвоению. Учебные элементы модуля таковы: входной контроль (УЭ-0), учебные элементы по числу тем (УЭ-1...УЭ-n), резюме (УЭ-n+1) и итоговый контроль (УЭ-n+2). Резюме – это комплекс заданий, для выполнения которых ученику необходимо использовать знания нескольких тем;
- список литературы, перечень дидактических единиц, которые необходимо усвоить; перечень практических заданий или сами задания, подобранные таким образом, чтобы у учащихся была возможность выбора уровня сложности (репродуктивный, конструктивный, творческий) и вида заданий (индивидуальных, групповых);
- задания для самопроверки или взаимопроверки, сроки и формы промежуточного контроля.

В модуле излагается принципиально важное содержание, дается разъяснение к этой информации, определяются условия погружения в информацию (с помощью средств ТСО, конкретных литературных источников, методов добывания информации),

приводятся теоретические задания и рекомендации к ним, указаны практические задания, дается система самостоятельного и внешнего контроля.

4. В теории и практике модульного обучения приводится такое соотношение практического материала к теоретическому в модуле: 80% к 20%.

В соответствии с принципом целевого назначения выделяют три типа модулей:

- 1) познавательные (для изучения основ науки);
- 2) операционные (для формирования навыков, умений и способов деятельности);
- 3) смешанные.

Рекомендуется разделять учебную дисциплину примерно на 10-12 (но не менее 5-6) модулей, исходя из того, что модуль, его оптимальный объем, логически соответствует завершенному разделу учебной дисциплины, на изучение которого отводится, как правило, от 10-12 до 18-20 часов. При этом рекомендуется избегать таких крайностей, как слишком большой или слишком мелкий модуль (что затрудняет усвоение или систематичность знаний у слушателя). Например, в университетах США обычный лекционный курс разделен на 10-12 модулей.

Модульную технологию можно использовать в любой системе обучения, в том числе в экстернате: четкое дозирование учебного материала, информационно-методическое обеспечение с программой логически последовательных действий для обучающегося, возможность осваивать материал в удобное для него время, – все это помогает улучшить качество и эффективность образовательного процесса в целом.

3.3. Модульная программа

Основным средством модульной технологии, кроме модуля как части программного материала учебной дисциплины, является сформированная на основе модулей модульная программа.

Модульная программа – это система средств, приемов, с помощью и посредством которых достигается интегрирующая

дидактическая цель в совокупности всех модулей конкретной учебной дисциплины. Она разрабатывается учителем на основе определения основных идей курса.

Исследователи рекомендуют начинать каждый модуль: 1) с входного контроля знаний и умений (для определения уровня готовности обучаемых к предстоящей самостоятельной работе); 2) с выдачи индивидуального задания, основанного на таком анализе. Заданием может быть: например, реферат по результатам анализа знаний, расчетно-графические задания, контрольная работа, тесты, письменные опросы и т.п. Модуль всегда должен заканчиваться контрольной проверкой знаний. Контролем промежуточным и выходным проверяется уровень усвоения знаний и выработки умений в рамках одного модуля или нескольких модулей. Затем – соответствующая доработка, корректировка, установка на следующий «виток», т.е. последующий модуль.

Важный **критерий построения модуля** – структурирование деятельности обучаемых в логике этапов усвоения знаний: восприятие, понимание, осмысление, запоминание, применение, систематизация. И здесь существуют большие возможности для осуществления проблемного обучения.

На основе сказанного, **принципами** модульного обучения являются:

1. принцип развития обучающимся своей познавательной деятельности (модуль как часть стержневой учебной информации, осознаваемой им как необходимой);

2. принцип соответствия возможностям и способностям обучающихся;

3. принцип психологической комфортности: создаются благоприятные условия для учащегося в образовательном процессе за счет ритмичности обучения, дифференциации обучаемых по уровню знаний, с другой стороны – реально возможна максимальная самостоятельность в учебе, в создании условий для реализации временных, физических, физиологических и других конкретных возможностей для работы над учебными материа-

лами по усмотрению самого обучающегося – все это минимизирует его стрессовые состояния (или исключает их).

Новый технологический подход требует и новой технологической направленности: предварительное проектирование учебного процесса; в центре внимания оказывается учебно-познавательная деятельность самого обучающегося (успешность обучения в любом случае достигается эффективностью учебной деятельности); диагностичность целесообразности и объективного контроля результатов; целостность учебного процесса как педагогической системы.

При модульном обучении цели формируются в терминах методов деятельности и способов действий обучающихся.

Индивидуализация как вид дифференцированного обучения наиболее полно воплощается в модульном обучении. Важнейшая черта модульного подхода увязана с актуальнейшей задачей – готовить людей, способных, быстро подстраиваясь к изменениям, адаптируясь в новых условиях, принимать адекватные решения и решать задачи.

Ценность модульной системы обучения в том, что она, воспитывая умение самостоятельно учиться, развивает рефлексивные способности.

П.Я. Юцявичене сформулировала восемь принципов данной технологии:

1. модульность (обучение строится по модулям);
2. деление содержания каждого модуля на обособленные элементы (этот принцип требует деления материала на небольшие, тесно взаимосвязанные «порции»);
3. динамичность (этот принцип обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учетом динамики социального заказа или изменения программы обучения);
4. метод деятельности;
5. гибкость;
6. осознанная перспектива (принцип глубокого осознания учеником близких, средних и отдаленных перспектив учения);

7. разносторонность методического консультирования;
8. паритетность (принцип субъектно-субъектного взаимодействия педагога и учащегося).

Достоинства МО:

- 1) повышается качество обучения за счет того, что все обучение направлено на отработку практических навыков;
- 2) компетенция определяет необходимые личностные качества;
- 3) сокращаются сроки обучения;
- 4) реально осуществляется индивидуализация обучения при реальной возможности создания индивидуальных программ обучения;

5) осуществляется быстрая адаптация учебно-методического материала к изменяющимся условиям, гибкое реагирование.

В качестве сложностей отмечаются: 1) длительные сроки разработки учебных программ, материалов при значительных затратах времени и затратах на тиражирование; 2) необходимость иметь современно оборудованные, оснащенные учебные места; 3) некоторая сложность организации учебного процесса. Но преодоление сложностей зависит в основном от способностей организаторов учебного процесса.

При переходе на модульную систему обучения необходимо создать **ряд условий:**

– мотивация педагога (повторим, что модульная система требует усилий и затрат времени на разработку и иной системы взаимодействия со студентами);

– готовность учащихся к выполнению самостоятельной учебной и учебно-исследовательской деятельности;

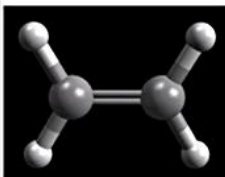
– материальные возможности школы или учащихся в размножении модулей.

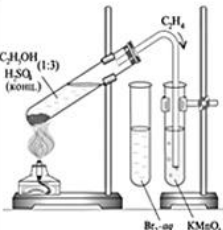
Неотъемлемой частью модульной системы обучения является рейтинговая система оценивания.

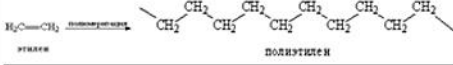
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Модуль «Химические свойства и применение алкенов» (Химия 10 класс)

Автор разработки: Н.П. Онегина, директор школы № 4 г. Гаврилов-Ям
Ярославской области.

№ УЭ	Содержание УЭ	Рекомендации						
УЭ-0	ЦЕЛЬ: _____ _____ _____ _____	Просмотрите содержание модуля и сформулируйте цель вашей работы. Вы можете работать в парах, группах						
УЭ-1	ПОВТОРЕНИЕ <i>Цель: обобщить знания, полученные на предыдущих уроках.</i> Выполните задания: 1. Алкен, общее число атомов в котором равно 12, это: а) этен, б) пропен, в) бутен, г) пентен. 2. Запишите структурные формулы всех возможных изомеров этого вещества и дайте им названия: _____ _____ _____ 3. Определите вид изомерии этих веществ: _____ _____ 4. Поставьте оценку за выполненную работу в «Лист самооценки»	ЛИСТ САМООЦЕНКИ <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Мои базовые знания я оцениваю:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Мою работу на уроке я оцениваю:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Я оцениваю работу класса:</td> <td></td> </tr> </table> Заполните первую строку листа самооценки	Мои базовые знания я оцениваю:		Мою работу на уроке я оцениваю:		Я оцениваю работу класса:	
Мои базовые знания я оцениваю:								
Мою работу на уроке я оцениваю:								
Я оцениваю работу класса:								
УЭ-2	РЕЗЮМЕ Итак, подведем итог. Ответьте устно на вопросы, запишите ключевые слова в логическую схему. ➤ Что выражает общая формула алкенов? ➤ В чём причина многообразия алкенов? ➤ На что влияет строение вещества? ➤ Для чего необходимо изучать свойства веществ? 	В случае затруднения, вспомните теорию химического строения органических веществ (учебник О.С. Габриеляна «Химия-10. Базовый уровень», с. 13-21)						
УЭ-3	 ЛАБОРАТОРНЫЙ ОПЫТ «ИЗГОТОВЛЕНИЕ МОДЕЛИ МОЛЕКУЛЫ ЭТИЛЕНА» <i>Цель: изготовить модель этилена, предположить, в какие реакции будут вступать алкены.</i> Гипотеза: исходя из строения алкенов, можно предположить, что они будут вступать в реакции _____, с такими веществами, как: _____ _____	Допишите гипотезу (В случае затруднения используйте подсказку на с. 36 учебника)						

УЭ-4	ЛАБОРАТОРНЫЙ ОПЫТ «ПОЛУЧЕНИЕ ЭТИЛЕНА И ИЗУЧЕНИЕ ЕГО СВОЙСТВ» <u>Цель: получить этилен дегидратацией этилового спирта в присутствии серной кислоты и изучить его свойства.</u> <u>Оборудование и реактивы:</u> спиртовка, штатив, лабораторный штатив, винт, лапка, пробка с газоотводной трубкой, штатив с пробирками; этанол, речной песок, концентрированная серная кислота, раствор перманганата калия. Порядок выполнения работы. Задание 1. Получение этилена. В целях безопасности работы с концентрированными веществами учителем заранее готовится смесь, состоящая из 2-3 мл этилового спирта и 6-9 мл концентрированной серной кислоты. Для того чтобы избежать толчков жидкости при кипении, в смесь добавляется прокалённый речной песок. Закройте пробирку пробкой с газоотводной трубкой, закрепите её в штативе. Осторожно нагрейте. Задание 2. Химические свойства этилена. 1. Поверните газоотводную трубку вверх и подожгите выделяющийся этилен. Каким пламенем горит этилен: светящимся, несветящимся или коптящим? Почему? Вывод: этилен горит _____ пламенем, т.к. _____, что подтверждается расчетами: <table border="1" data-bbox="243 716 732 794"><tr><td>Расчет массовой доли углерода в этане $\omega(C \text{ в } C_2H_6) = \dots\dots\dots =$</td><td>Расчет массовой доли углерода в этене $\omega(C \text{ в } C_2H_4) = \dots\dots\dots =$</td></tr></table> 2. Опустите конец газоотводной трубки поочередно в пробирку с раствором перманганата калия (ниже уровня раствора) и в пробирку с раствором брома. Что происходит с раствором перманганата калия? Что происходит с раствором брома? Сделайте вывод о непредельном характере этилена. Вывод: этилен _____ раствор бромной воды, т.к. происходит _____ Эта реакция, а также реакция взаимодействия с $KMnO_4$ является _____ на двойную связь.	Расчет массовой доли углерода в этане $\omega(C \text{ в } C_2H_6) = \dots\dots\dots =$	Расчет массовой доли углерода в этене $\omega(C \text{ в } C_2H_4) = \dots\dots\dots =$		Прочитайте инструкцию, проверьте наличие реактивов и оборудования. Соберите прибор, как показано на рисунке, проверьте его на герметичность
Расчет массовой доли углерода в этане $\omega(C \text{ в } C_2H_6) = \dots\dots\dots =$	Расчет массовой доли углерода в этене $\omega(C \text{ в } C_2H_4) = \dots\dots\dots =$				
УЭ-5		РЕАКЦИИ НЕСИММЕТРИЧНЫХ АЛКЕНОВ С ГАЛОГЕНОВОДОРОДАМИ И ВОДОЙ	<u>Цель: изучить особенности взаимодействия несимметричных алкенов с полярными молекулами.</u>	Правило В.В. Марковникова: в реакциях присоединения полярных молекул (галогеноводородов и воды) к несимметричным алкенам атом водорода преимущественно присоединяется к наиболее	Консультация на с. 37 учебника

	гидрированному атому углерода по двойной связи (1869 г.) $\text{H}_3\text{C}-\text{CH}=\text{CH}_2 + \text{H}-\text{Br} \rightarrow$ $\text{H}_3\text{C}-\text{CH}=\text{CH}_2 + \text{H}-\text{OH} \rightarrow$	Запишите уравнения реакций, применяя правило В.В. Марковникова
УЭ-6	РЕАКЦИЯ ПОЛИМЕРИЗАЦИИ <u>Цель: изучить реакцию полимеризации, отметить важность её в химическом синтезе.</u>  Эта история произошла в 1978 году в Советском Союзе. Геологи в верховьях реки Абакан обнаружили семью отшельников-староверов Лыковых, которые в 1936 году по религиозным мотивам удалились и жили в глухой тайге, вдали от людей. И вот – встреча с людьми! Много поразительных достижений вошло в человеческий обиход за эти долгие десятилетия. Как вы думаете, что более всего поразило главу семейства Карпа Осиповича Лыкова? Вот как об этом пишет корреспондент «Комсомольской правды»: «Из всего, что могло его поразить, на первое место надо поставить не электричество, не самолет, ..., не приёмник, из которого слышался «бабий бесовый голос» Пугачёвой, – поразило больше всего прозрачный пакет из полиэтилена: «Господи, что измыслили, стекло, а мнётся». Величайшим открытием 20 века стало открытие реакции полимеризации. В настоящее время полиэтилен имеет широкое применение. Сейчас очень остро стоит проблема загрязнения окружающей среды полиэтиленовыми отходами. Доказано, что в обычных условиях полиэтилен разлагается 100 лет. Уже сейчас нужно задуматься над тем, что мы оставим нашим потомкам. По какой земле будут ходить наши дети, каким воздухом будут дышать наши внуки? <i>Подумайте. Какие меры можно предложить по уменьшению объёмов загрязнения полиэтиленовыми отходами окружающей среды?</i> Да, проблемы существуют, но без использования продуктов современной химической промышленности трудно представить жизнь человека 21 века. Наш город Ярославль является крупным промышленным узлом современной России, здесь находятся такие предприятия, как: ОАО «Славнефть-Ярославнефтеоргсинтез», ОАО «Русские краски», ОАО «Ярославский технический углерод», ОАО «Шинный завод», причем одним из сырьевых компонентов на этих предприятиях является этилен и его гомологи. В будущем промышленный органический синтез будет развиваться не меньшими темпами, чем сейчас.	Прочитайте текст на с. 38-40 учебника, значащую для вас информацию запишите в тетрадь Прочитайте текст, обсудите в парах вопросы к тексту
УЭ-7	Подумайте, достигнута ли цель сегодняшнего урока?	Вернитесь к листу самооценки, заполните строки 2 и 3.

УЭ-8	Домашнее задание: 1. КЛАСТЕР «ПРИМЕНЕНИЕ ЭТИЛЕНА И ЕГО ГОМОЛОГОВ»  2. Решить задачу: для проведения местной анестезии при хирургических операциях необходимо приготовить газообразный хлорэтан объемом 5, 6 л. Какой объем этилена при этом потребуется (н.у)? 3. Общение между людьми основано на зрительных и слуховых контактах. Однако для некоторых других животных основным способом общения является выделение химических веществ. Для того чтобы привлечь внимание самки, домашняя муха выделяет алкен – мускапур. Установите его структурную формулу, если известно, что, взаимодействуя с бромом, он образует бесцветный продукт состава $C_{23}H_{46}Br_2$. 4. Написать эссе «Размышления об этилене». 5. Предложить и описать пути решения экологической проблемы загрязнения окружающей среды полимерсодержащим мусором. 6. Высший пилотаж! Решить цепочку превращений. $ \begin{array}{l} 1) CH_4 \rightarrow C_2H_2 \rightarrow C_2H_4 \rightarrow C_2H_5OH \\ 2) C_2H_4 \rightarrow C_2H_5Cl \rightarrow C_4H_{10} \\ 3) C_2H_4 \rightarrow C_2H_6 \end{array} $ $CH_2=CH-CH-CH \rightarrow [CH_2-CH=CH-CH_2]_n$	Выбери понравившиеся тебе задания. Помни, что твоя отметка за домашнюю работу зависит от количества баллов за каждое задание: Задание 1 – 1 балл Задание 2 – 1 балл Задание 3 – 2 балла Задание 4 – 2 балла Задание 5 – 2 балла Задание 6 – 5 баллов
------	---	---

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ И ОБСУЖДЕНИЯ

1. Обсудите свой опыт обучения в модульной технологии.
2. Каким образом в практике обучения по модулям реализуются принципы модульной технологии?
3. Каким образом принципы модульного обучения реализуются в приведенном примере?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Базовый уровень

1. Перечислите учебные элементы в примере из опыта. Почему именно на эти элементы разделен модуль?
2. Подберите примеры модулей из литературных и интернет-источников.
3. Найдите статью, в которой описывается опыт работы в модульной технологии.

Повышенный уровень

1. Сконструируйте модуль с соблюдением всех требований по материалу Главы 4.
2. Сконструируйте модуль по любой теме на ваш выбор (цель, учебные элементы, литература, задания резюме и итоговый тест).

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Батышев, С.А. Блочно-модульное обучение [Текст]. – М.: Транс-сервис, 1997.
2. Инусова, Х.М. Модульное обучение – что это такое? [Текст] // Школьные технологии. – 1998. – № 2.
3. Ксендзова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии [Текст]. – М., 2000.
4. Третьяков, П.Н., Сенновский, И.Б. Технология модульного обучения в школе [Текст]. – М.: Новая школа, 1997.
5. Чошанов, М. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст]. – М.: Народное образование, 1996.
6. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения [Текст]. – Каунас, 1989.

ГЛАВА 4. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

4.1. Цели дифференцированного обучения

Индивидуализация и дифференциация – одни из ведущих принципов современного образования. На их основе можно учесть особенности мышления, сферу интересов, уровень познавательного интереса, уровень развития ребенка и др.

В основе дифференцированного обучения лежат исследования известного отечественного психолога С.Л. Рубинштейна, который доказал, что любое внешнее воздействие всегда опосредуется внутренними особенностями человека. Применительно к дифференцированному обучению это положение можно трактовать так: из всех знаний, которые даются на уроке, ученик усвоит только то, на что он настроен, и ровно столько, сколько он способен усвоить. Исходя из этого, знания нецелесообразно давать всем одинаково, поскольку такая одинаковость на практике означает бесполезную трату усилий и времени как учителя, так и учеников. Именно поэтому первым критерием педагогических технологий является диагностически поставленная цель (см. Главу 1).

Цели дифференцированного обучения можно выделить с различных позиций:

- Психолого-педагогической – индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого учащегося;
- Дидактической (методической) – решение назревших проблем школы путем создания новой методической системы дифференцированного обучения, основанной на принципиально иной мотивационной основе;
- Социальной – целенаправленное воздействие обучения на формирование творческого интеллекта, профессионального потенциала общества в целях рационального использования возможностей каждого члена общества.

Основными видами дифференциации являются:

- дифференциация с учетом интересов и склонностей учащихся (например, выбор кружков, факультативов, секций, курсов по выбору и т.д.);
- уровневая дифференциация (выделение заданий базового, повышенного и углубленного уровней сложности).

4.2. Организация дифференцированного обучения

При организации дифференцированного обучения выделяют внутреннюю и внешнюю дифференциацию. **Внутренняя** дифференциация – подход, при котором учащиеся не выделяются в особые группы (классы), а учитель, зная особенности учащихся, дает им задания разного уровня сложности. **Внешняя** дифференциация, при которой происходит разделение учащихся на группы по определенным критериям, реализуется в организации профильных классов, классов с углубленным изучением предметов, факультативов, специализированных и профильных гимназий и лицеев.

В мировой практике выделяют следующие модели дифференциации.

1. Модель потоков.

Несколько классов, строго поделенных на разные потоки, работают в одной и той же школе. Классы могут выделяться по уровню сложности преподавания предмета – продвинутый, средний, низкий или по интересам (гуманитарный, естественно-научный, математический и др.). Все предметы преподаются в данном классе на одном уровне. Распределение учащихся производится в соответствии с уровнем их интеллектуальных способностей или интересов, определяемых на основе тестов и наблюдения.

В данной модели нормы отбора учащихся строго определены, а возможности перехода с одного уровня на другой ограничены. Особенно сложно детям переходить на более высокий уровень. Классы формируются на учебный год, а иногда и на весь период обучения в школе.

2. Модель гибкого состава классов.

В такой модели по ряду предметов ученики занимаются в одноуровневых классах (продвинутый, средний, низкий или классы по интересам), а по другим – в разнородных группах. Отбор в разнородные классы может быть произвольным. Отнесение ученика к определенному уровню производится так же, как и в первой модели. Требования и нормы по предметам фиксированы, и ученик может переходить с одного уровня на другой на основе оценки успеваемости.

Примеры этой модели можно встретить в школе, когда в первую половину дня ученики изучают общеобразовательные предметы на одинаковом уровне (разнородная группа), а во вторую половину дня занимаются в профильных классах или посещают различные факультативы (одноуровневые группы).

3. Модель разнородных классов.

В данной модели ученик по всем предметам учится в разнородном классе. Учебный материал при этом сгруппирован в модули, продолжительностью около пяти недель. По окончании изучения модуля проводится оценка знаний и умений учащихся, на основе которой одним ученикам дается материал для углубленного изучения, другим – коррекционные задания.

4. Интегративная модель.

Ученики с разными способностями помещаются в одноуровневый класс. Задача учителя – учесть при работе с классом особенности всех учащихся и подобрать каждому свою программу обучения и скорость изучения материала.

4.3. Уровневая дифференциация

Одной из форм дифференциации обучения, нашедшей широкое применение в практике отечественной школы, является уровневая дифференциация. Ее основные идеи и принципы реализации были обоснованы в работах В.В. Фирсова, В.М. Мона-

хова, В.А. Орлова, которые рассматривают уровневую дифференциацию как педагогическую технологию¹³.

*Смысл **урвневой дифференциации** заключается в том, что, обучаясь в школе по единой программе в гетерогенном коллективе, дети могут усваивать материал на различных уровнях. Определяющим при этом является уровень обязательной (базовой) подготовки. Его достижение свидетельствует о выполнении учеником необходимых требований к усвоению предметного содержания, на основе которого формируется более высокое овладение учебным материалом. При этом учащиеся имеют возможность многократного изменения уровня усвоения изучаемого материала в течение учебного года.*

Уровневая дифференциация предполагает вариативность содержания и форм обучения, чтобы каждый ученик имел возможность выбирать свой путь освоения учебного материала. Уровневая дифференциация позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого школьника как на отдельном уроке, так и в процессе всего обучения.

Назовем основные положения уровневой дифференциации¹⁴:

- отказ от «селекции» школьников, их обучение в едином разнородном коллективе;
- формирование опоры, обеспечивающей всем учащимся, независимо от их способностей, овладение базовой системой знаний, умений;
- выделение и открытое предъявление всем участникам учебного процесса уровня обязательной подготовки по типу «ученик должен» как основы дифференцированного обучения;
- введение повышенного уровня требований по типу «ученик хочет и может»;
- явное, а не искусственно-формальное признание права ребенка на выбор уровня усвоения материала и отчетности;

¹³ Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 42-47.

¹⁴ Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 45.

– соответствие содержания, контроля и оценивания достижений учащегося уровневому подходу, в соответствии с которым контроль должен предусматривать проверку у всех учащихся достижения уровня обязательной подготовки, дополненной проверкой усвоения материала на более высоком уровне. Эффективным способом организации контроля в данном случае выступает зачетная система.

Сохраняя многие черты традиционного обучения, уровневая дифференциация в то же время содержит и ряд принципиально новых моментов. Наиболее существенным из них является явное введение в дополнение к уровню преподавания, на котором ведется обучение, базового уровня обязательной подготовки по учебному предмету.

В базовый уровень обязательной исторической подготовки включаются те знания и умения, которыми должны овладеть все учащиеся. При этом на обозначенном уровне важно обеспечивать непрерывную логику изложения содержания и способствовать освоению учащимися основных научных представлений образовательной дисциплины. Поэтому значительная часть времени уделяется их отработке на основе блочной подачи материала. Деление его на части осуществляется учителем мысленно и ставит при этом цель сформировать у школьников систему способов деятельности с учетом индивидуально-психологических черт учащихся, связанность и последовательность которых при этом не нарушается. Критерием деления является доступность содержания учебного материала.

Введение базового уровня продиктовано следующим:

- гарантированное достижение каждым школьником образовательного минимума обеспечивает эквивалентность образования, полученного в различных классах, школах;
- он задает нижнюю границу полноценного и качественного школьного образования; возможность ограничиться этим уровнем обеспечивает достаточные пределы усвоения содержания учебной дисциплины;
- является средством ликвидации перегрузки школьников; только освободив ученика от непосильной суммарной нагрузки, мы можем направить его усилия в область склонностей и интересов, способствуя развитию ребенка.

Таким образом, базовый уровень становится основой для дифференциации и индивидуализации. Совокупность планируемых результатов обучения должна быть заранее известна и понятна школьникам, реально выполнима абсолютным их большинством.

С целью максимального развития каждого школьника целесообразно обозначать и уровень повышенной подготовки. Их различие определяется глубиной овладения содержанием образования.

Для эффективной реализации развивающего обучения содержание учебного материала не может быть ограничено требованиями минимума, поэтому в повышенный уровень вводятся сведения, расширяющие и углубляющие материал базового. Фактологические данные повышенного уровня иллюстрируют и конкретизируют базовые знания, обеспечивают доказательность теоретических рассуждений. Этот уровень, увеличивая объем сведений, делает более всесторонней картину основных научных представлений. Освоение школьниками повышенного уровня способствует осознанному, творческому применению знаний, предусматривает свободное владение фактическим материалом, приемами учебной работы и умственных действий. Таким образом, уровневая дифференциация предполагает ознакомление школьников с обязательными требованиями, создающими основу для осознанного индивидуального выбора содержания образования, обеспечивает индивидуально избранную траекторию, возможно, более полного развития ученика в соответствии с его способностями и интересами.

В результате исследования, проведенного А.В. Матвеевым, было предложено **четыре подуровня дифференциации**: репродуктивный, конструктивно-описательный, конструктивно-аналитический, творческий.

Базовый уровень раскрывается через репродуктивный и конструктивно-описательный подуровни усвоения системы знаний, умений и навыков. Конструктивно-аналитический и творческий подуровни характеризуют повышенный уровень.

На *репродуктивном подуровне* от учащихся требуется: пересказывать изученный материал разной степени сложности; давать определения и формулировки предметным и методологиче-

ским понятиям, законам, гипотезам. Эта деятельность выполняется по заданному алгоритму действий.

Конструктивно-описательный подуровень характеризуется самостоятельным применением имеющейся информации на основе ранее усвоенного алгоритма. От школьника требуется давать описание изучаемого явления, процесса или объекта, выявлять их особенности.

Продуктивные действия учащегося эвристического характера: анализ, систематизация, обобщение, объяснение и т.п. – раскрывают суть *конструктивно-аналитического подуровня*.

На *творческом подуровне* деятельность школьника характеризуется продуктивными действиями творческого типа: оценивать, доказывать, моделировать, прогнозировать, проектировать, – в ходе которых «создается» новая информация.

Конкретизируем вышеизложенное примерами из географии (см. табл. 5).

Таблица 5

Примеры уровней обучения учащихся

Название уровня	Примеры задания
Репродуктивный подуровень	1. В чем особенности географического положения Северного Ледовитого океана? 2. Расскажите, кто и как открывал Австралию? 3. На рисунке каждая цифра обозначает одну из крупнейших рек Африки. При помощи физической карты Африки определите эти реки и запишите их названия.
Конструктивно-описательный подуровень	1. Дайте описание рельефа Северной Америки вдоль параллели 37° с.ш. 2. Используя план описания формы рельефа, дайте характеристику Атласских гор.
Конструктивно-аналитический подуровень	1. Если бы у вас появилась возможность посетить один из районов Австралии, то куда бы вы отправились? Почему? Используя карты атласа, составьте характеристику данного района. 2. Проанализируйте характер расположения крупных форм рельефа Северной и Южной Америки. Выявите черты сходства и различия.
Творческий подуровень	1. Как вы понимаете слова, сказанные Э.М. Мурзаевым: «У каждой страны свое лицо, свое небо, свои облака»? Докажите правдивость этих слов. 2. Представьте, что вы создаете новую географическую карту охраны окружающей среды. Что вы на ней поместите? Свой выбор обоснуйте.

Следовательно, различие указанных выше уровней и подуровней определяется преимущественно глубиной и сложностью овладения содержанием учебного материала.

В процессе изучения нового материала важно, чтобы все учащиеся получили полноценную учебную информацию. Уже на данном этапе учителю важно четко представлять себе, чему должны научиться все школьники на уроке, к концу темы и с чем их следует только познакомить. Такой подход позволяет четко, выделяя обязательный для усвоения материал, подробно и детально его прорабатывая, одновременно раскрывать содержание повышенного уровня, гораздо шире и глубже по сравнению с обязательными требованиями.

Приступая к учебному занятию на начальных этапах обучения, педагог помогает школьнику четко поставить и осознать цели, которые дифференцируются по указанным уровням и подуровням. В зависимости от целевых установок школьникам предлагается различный для усвоения учебный материал. Выбор уровня сложности при этом остается за учеником. Сам школьник вправе решать: осваивать на данном уроке (в ходе изучения темы) знания и способы деятельности только на базовом уровне, либо, сформировав их, идти дальше – изучать учебный материал на повышенном уровне.

Излагая содержание темы на каждом уроке, учитель постоянно акцентирует внимание школьников на уровне его сложности. Работа в таком режиме находит поддержку среди учащихся. «Сильные» ученики стремятся осваивать повышенный уровень, пробуя себя. «Слабые» учащиеся постоянно получают «подкрепление», находясь в ситуации справившегося и испытывая учебный успех.

Уровневая дифференциация в образовательном процессе предполагает свободный выбор разноуровневого задания, что предполагает умение правильно соотнести свои возможности со степенью трудности его выполнения. В.И. Загвязинский убедительно показал необходимость системы постепенного и последовательного приучения школьников к самостоятельному выбору вариантов заданий. Он выделяет три основных этапа такой подготовительной работы:

– степень трудности заданий указывает учитель, и он же для учеников выбирает варианты;

– степень трудности указывается учителем, а учащийся сам выбирает задание;

– степень трудности определяется учениками, и они на основании этого сами производят выбор¹⁵.

Дифференцированные задания являются важным средством обучения и воспитания, направленным на развитие мыслительной и творческой активности учащихся, их интереса к изучению предмета.

Дифференцированным заданием мы будем считать «задание, адресованное тем или иным учащимся с учетом их особенностей, уровня подготовленности, направленности личности»¹⁶. Как указывает И.П. Махова, оно должно отвечать следующим основным показателям:

– соответствовать современному содержанию предмета применительно к школьной программе;

– обеспечивать развитие знаний и создавать условия для формирования способов деятельности;

– предусматривать развитие мыслительной деятельности и создавать необходимые условия для развития познавательной самостоятельности;

– предполагать развитие ценностного отношения к миру и деятельности в соответствии с установленными критериями сложности.

Дифференциация заданий позволяет контролировать усвоение учебного материала каждым учеником, что способствует оказанию своевременной помощи школьникам. Выбор и выполнение учащимися дифференцированных заданий сопровождается различным уровнем инструктирования и оказания помощи школьникам.

¹⁵ Загвязинский В.И. О дифференцированном подходе // Народное образование. – 1968. – № 10. – С. 85-87.

¹⁶ Махова И.П. Методика использования дифференцированных заданий при изучении раздела «Экономико-географическая характеристика мира» в курсе географии 10 класса: автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб., 1998.

На первом этапе учебное инструктирование исходит от учителя, что соответствует репродуктивному подуровню образовательной подготовки. Педагог задает цель решения учебной задачи, ориентирует школьника в его учебных действиях, активность и направленность которых регулируется педагогом посредством использования внешних стимулов. Выстраивая на втором этапе (конструктивно-описательный подуровень) учебное инструктирование, учитель устраняет ряд «шагов» алгоритма решения учебной задачи. Школьник, таким образом, оказывается в ситуации частичного планирования собственных учебных действий, эффективность которых определяется развитием системы «анализ-рефлексия». На третьем этапе, который соответствует конструктивно-аналитическому подуровню, на основе развития действий саморегуляции учебное инструктирование приобретает автономный характер. Ученик самостоятельно организует собственную учебную деятельность и управляет ею. Важным проявлением четвертого этапа (творческий подуровень) выступает формулирование подростком авторской учебной задачи и самостоятельное построение индивидуальной учебной деятельности.

На этапе закрепления знаний большое внимание следует уделять ведущим понятиям, наиболее сложным вопросам базового уровня, материалу практического характера. Но учителем должно быть предусмотрено решение заданий и повышенного уровня, активизирующих познавательную деятельность по усвоению данного материала.

При планировании домашних заданий из всего объема рассматриваемого на уроке содержания для обязательного выполнения отбираются те, которые позволяют освоить основные понятия, умения и универсальные учебные действия, развивающиеся на последующих уроках. Для учащихся, интересующихся предметом, предусматриваются более сложные вопросы и задания, при этом школьникам предоставляется право самим определить характер, содержание и уровень домашних заданий. Приведем пример разноуровневых домашних заданий по литературе при работе с текстом произведения:

- выучить наизусть отрывок;
- подобрать из текста отрывки по конкретной проблеме;
- проанализировать текст по проблемным вопросам;

– написать творческую работу на тему: «Согласен ли я с автором...» или на самостоятельно выбранную тему по изучаемому произведению.

Возможны и другие варианты уровневой дифференциации, основу которой могут составлять доступные для школьника цели. В настоящее время все чаще применяется шестиуровневая таксономия учебных целей, которая была разработана в 50-е годы XX века известным американским педагогом Б. Блумом (табл. 6). Она отличается более высокой технологичностью в применении. На ее основе педагогам и учащимся легче составлять задания каждого уровня.

Таблица 6

Таксономия учебных целей (по Б. Блуму)

Уровень	Характеристика уровня	Глаголы, определяющие деятельность учащихся¹⁷
Знание	Запоминание и воспроизведение изученного материала от конкретных фактов до теорий. Общая черта – припоминание соответствующих сведений	Перечислить, запомнить, назвать, показать, закончить, повторить, воспроизвести...
Понимание	Умение интерпретировать, объяснить или перевести материал из одной формы в другую (из словесной в математическую или графическую), предположение о дальнейшем ходе события или явления, предсказание последствий, результатов	Обсудить, определить, рассказать, спросить, сформулировать...
Применение	Умение использовать материал в конкретных условиях или новых ситуациях. Применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий в новых теоретических или конкретных практических ситуациях	Применить, вычислить, изменить, выбрать, классифицировать, завершить, продемонстрировать, обнаружить, инсценировать, задействовать, исследовать, провести эксперимент, проиллюстрировать, интерпретировать, оперировать, потренировать,

¹⁷ Davies, I.K. (1993). Competency Based Learning: Technology, Management, and Design. – Mc-Graw Hill Book Company, New York. – 256 p.

		спланировать, показать, сделать набросок, решить, использовать...
Анализ	Умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура. Вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Требуется осознание не только содержания материала, но и его внутреннего строения	Проанализировать, вычислить, категоризировать, классифицировать, сравнить, связать, противопоставить, обсудить, дифференцировать, различать, разделить, исследовать, экспериментировать, объяснить, вывести, упорядочить, усомниться, соотнести, выбрать, разделить, проверить...
Синтез	Умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Примером может служить план действий, схемы, совокупность обобщенных связей, соединение знаний из различных областей для того, чтобы решить проблему или выработать план ее решения	Сгруппировать, собрать, скомбинировать, составить, создать, разработать, сформулировать, обобщить, объединить, придумать, модифицировать, организовать, спланировать, подготовить, предложить, перегруппировать, переписать, установить, заменить, доопределить...
Оценка	Умение оценивать значение того или иного материала (научных данных, исследовательского материала, литературного произведения) для конкретной цели, оценить логику построения материала, соответствие выводов имеющимся данным, значимость того или иного продукта деятельности. Суждения должны основываться на четких критериях – внутренних (структурных, логических) или внешних (соответствие намеченной цели). Критерии либо определяются учащимся, либо задаются ему извне	Доказать, выбрать, сравнить, сделать вывод, убедить, аргументировать, решить, обосновать, объяснить, измерить, предсказать, проанализировать, порекомендовать, выделить, суммировать, поддержать, проверить, оценить, консультировать, провести экспертизу, рецензировать, исследовать, вывести...

Дифференциация – важный путь и средство индивидуализации образовательного процесса, она обеспечивает формирование

у детей способности делать самостоятельный выбор и принимать осознанные решения в процессе образовательной деятельности.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Примерное содержание заданий для зачёта по теме «Сложноподчинённые предложения» (9, 11 классы)

***ДИМ** – дидактические материалы к учебнику русского языка.

- задания повышенного уровня сложности.

Синяя карточка

1. Ответьте консультантам на вопросы:

1. Какие группы сложноподчиненных предложений вы знаете?
2. Как определить вид придаточного предложения?
3. Какие придаточные предложения поясняют слово или словосочетание в главном предложении, а какие - все главное предложение?

4. Что общего у всех придаточных предложений?

2. Выполните задания письменно:

- а) ДИМ*, упр. 101 (1, 2, 11);
- б) Ответьте на вопросы, употребляя в ответах предложения с придаточными изъяснительными:

О чём рассказывает зоология?

В чем заключается сходство придаточных определительных с определениями?

3. Исправьте и объясните ошибку в построении предложения:

Я понятия не имел, что сколько еще времени надо ехать до нужной остановки.

Красная карточка

1. Ответьте консультантам на вопросы:

1. Какова особенность каждого вида придаточных?
2. Какие придаточные называются определительными? изъяснительными?
3. Какие придаточные называются обстоятельственными? Перечислите их разряды.

4. Расскажите о пунктуации в сложноподчиненном предложении.

2. Выполните задания письменно:

- а) ДИМ, упр. 106 (2, 3, 5, 6);
- б) Спишите, расставьте запятые, вставьте пропущенные буквы. Объясните, где придаточное сравнительное, а где – сравнительный оборот. Какое между ними различие?

И цепью русские палатки как на ночлеге журавли белеют смутно уж в(дали).

Этот свежий осен(нн)ий ветер умеет нежно разговаривать с охотником как сами охотники часто болтают между собой от избытка радос(т)ных ожиданий.

3. Выполните задание: ДИМ, упр. 146 (1, 3, 6, 7).

Зеленая карточка

1. Ответьте консультантам на вопросы:

1. Какие предложения называются сложноподчиненными?

2. При помощи чего присоединяются придаточные предложения к главным?

3. В чем разница между союзом и союзным словом?

4. Какова роль указательных слов в главном предложении?

2. Выполните задания письменно:

а) ДИМ, упр. 80 (1, 2, 6);

б) Составьте сложноподчиненное предложение с придаточным определительным, используя опорные слова: скала, над которой; город, откуда.

3. Исправьте предложение, заменив одно придаточное определительное причастным оборотом:

Около балкона сидела собака, которая надеялась получить косточки, которые принесли ей ребята¹⁸.

Пример конструирования задачи по таксономии Б. Блума

«...Мы поселились на берегу океана в маленьком старом доме. Он отчаянно нуждался в ремонте. Среди прочего – не открывалось окно в моем кабинете. Пришёл плотник, починил раму, сменил подоконник. Когда он закончил работу, окно стало открываться, но погас свет. Приглашённый электромонтёр обнаружил, что в проводку был забит гвоздь, вызвавший короткое замыкание. Он поправил дело, лампы зажглись, но тут оказалось, что в итоге его возни оконное стекло треснуло. Явился стекольщик, сменил стекло, но умудрился изрядно исцарапать раму. Я позвал маляра, чтобы навести окончательный лоск. Теперь всё в порядке, объявил я, после чего выяснилось, что окно, покрашенное в закрытом положении, опять не открывается...»

(из книги Лоуренса Дж. Питера «Принцип Питера, или Почему дела идут вкривь и вкось»)

¹⁸ Габуева З.У. Углубленное изучение русского языка в малых группах // Русская словесность. – 2002. – № 1. – С. 48.

Задания

1. ЗНАНИЕ. Прочитайте текст самостоятельно и составьте перечень операций (действий), которые выполняли работники.

2. ПОНИМАНИЕ. Приведите пример (не из текста) того, что результаты (отрицательные) работы одного человека могут создать проблемную ситуацию, которую должен будет решать другой.

3. ПРИМЕНЕНИЕ. Изобразите последовательность операций, производившихся с окном, в виде схемы.

4. АНАЛИЗ. Проанализируйте позицию Л. Питера с точки зрения выраженности в ней рационализма и прагматизма.

5. СИНТЕЗ. Напишите возможный наиболее вероятный сценарий продолжения сюжета.

6. ОЦЕНКА. Предложите возможные критерии оценки работы специалистов, приходивших в дом к Л. Питеру.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ И ОБСУЖДЕНИЯ

1. Определите положительные и отрицательные стороны каждой из моделей дифференцированного обучения.

2. Обсудите свой опыт обучения в системе дифференцированного обучения. В какой модели вы учились? Чем было полезно такое обучение? Какие ошибки (если были) допустил учитель при организации дифференциации?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Базовый уровень

1. К разработанному модулю составить промежуточные и итоговые задания с учетом одного из принципов дифференциации (по микрогруппам, письменно).

2. Подберите примеры дифференциации.

Повышенный уровень

1. К разработанному модулю составить промежуточные и итоговые задания по таксономии Б. Блума (индивидуально, письменно).

2. Разработайте критерии дифференцированной оценки одного из универсальных учебных действий для учащихся __ класса.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абасов, З. Дифференцированное обучение [Текст] // Директор школы. – 1999. – № 8.
2. Байбородова, Л.В. Индивидуализация образовательного процесса в школе [Текст]. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 83- 96.
3. Байбородова, Л.В., Матвеев, А.В. Обучение географии в средней школе [Текст]. – М.: ВЛАДОС, 2008.
4. Габуева, З.У. Углубленное изучение русского языка в малых группах [Текст] // Русская словесность. – 2002. – № 1. – С. 48.
5. Загвязинский, В.И. О дифференцированном подходе [Текст] // Народное образование. – 1968. – № 10. – С. 85-87.
6. Осмоловская, И.М. Как организовать дифференцированное обучение [Текст]. – М.: Сентябрь, 2002.
7. Поташник, М.М. Школа разноуровневого и разнонаправленного обучения [Текст] // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 3-11.
8. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст]. – М.: Педагогика, 1990.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст]. – М., 2011.
10. Якиманская, И.С. Дифференцированное обучение [Текст] // Директор школы. – 1998. – № 2.

ГЛАВА 5. ПОИСКОВЫЕ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

5.1. Психологические и педагогические основы поисковых и исследовательских технологий

Исследовательский принцип в педагогике предполагает самостоятельную исследовательскую деятельность обучающихся, моделирование или повторение процесса реального научного поиска и научного открытия.

Идея о том, что дети в процессе обучения должны «открывать» знания самостоятельно были популярны еще в античной педагогике и педагогике Возрождения. В современной педагогике внедрение в образовательный процесс исследовательских и поисковых методов связано, прежде всего, с именем Джона Дьюи. Именно он сформулировал идею опоры обучения на непосредственный опыт (собственный опыт учащегося и опыт других людей, в том числе в прошлом) и интерес обучающихся. Д. Дьюи выдвинул и реализовал на практике идею «школы делания», а не «школы слушания». В его школе учеба начиналась с выявления того, что дети уже знают и умеют. Имеющиеся знания служили фундаментом для нового знания.

Напомним, что поиск определяется как «информационный процесс извлечения объекта из большого массива данных». Исследование – это «процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно-значимых новых данных»¹⁹. В зарубежной педагогике существует очень условное разделение поисковых и исследовательских технологий, но поскольку оба типа технологий основаны на продуктивной деятельности учащихся в ходе решения проблем и самостоятельном научном или практическом поиске, мы не будем их разделять.

В исследовательском обучении изменяется позиция ученика – он становится инициативным субъектом учебной деятельности.

¹⁹ Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998. – С. 191, 346.

Иногда педагогам знания и опыт детей кажутся слишком ограниченными, недостаточными по сравнению с тем, что знает сам учитель, поэтому учителя стараются рассказать детям как можно больше сами. Но если ученик будет получать знания в готовом виде, он мало что запомнит. Есть исследования, которые говорят о том, что человек запоминает 20% от услышанного, 40% от увиденного и почти 100% из того, что он сделал сам. Поэтому требование опоры на опыт слишком значимо, чтобы им можно было пренебречь ради самого по себе «содержания предмета». При выборе учебных проблем необходимо учитывать предшествующую подготовку и опыт обучающихся, наличие у них возможностей исследовать проблему. Проблемы должны естественно возникать из опыта и потребностей самих учащихся.

Важной характеристикой обучения, основанного на поисковом подходе, является **рефлексия** учащихся, которая проводится в конце занятий и помогает детям понять, что нового они узнали, чему научились, какие качества у себя развили, чем полезны для них новые знания и т.д. Рефлексия обычно происходит в процессе анализа урока, проводимого в микрогруппах.

Процесс поискового и исследовательского обучения направлен не только на приобретение знаний. В ходе его у учеников формируются метапредметные и личностные компетенции:

- обучение процедурам выдвижения и обоснования гипотез, самостоятельного поиска знания;
- обучение основным мыслительным действиям и операциям – анализу, синтезу, обобщению;
- формирование культуры рефлексивного мышления;
- формирование навыков выбора направления деятельности и принятия решений;
- обучение процедурам обсуждения, формирование дискуссионной культуры;
- эмоциональное и личностное развитие в процессе учебной деятельности;
- эмоциональная и интеллектуальная рефлексия хода обучения, включающего имитационное и ролевое моделирование.

Данный подход воплощается в двух вариантах:

(а) Поисковый подход практической, познавательно-прикладной ориентации, в рамках которой учебный процесс строится как поиск новых прикладных, практических сведений (новых инструментальных знаний о способах деятельности).

(б) Поисковый подход теоретико-познавательной ориентации, в рамках которой учебный процесс строится как поиск нового теоретического знания, новых познавательных ориентиров.

Поисково-исследовательский подход реализуется в собственно исследовательском обучении, в проблемно-ориентированном обучении, методе проектов, ТРИЗе и других технологиях.

Поисковое и исследовательское обучение опирается на особенности работы мышления человека. Процесс получения знания в этих технологиях построен так, чтобы облегчить ученику процесс его осмысления, запоминания и использования. В основе получения знания лежат психологические принципы исследовательского обучения, сформулированные в 60-е годы известным психологом Дж. Бруннером²⁰:

1. ***В содержании предмета необходимо выделять ведущие, стержневые понятия.*** О методах их выделения мы говорили в разделе, описывающем модульную технологию обучения. В каждом предмете таких понятий должно быть немного, не более пяти–семи. Определение базовых понятий учебного предмета необходимо учителю в любой технологии, поскольку дает возможность структурировать знания. Простая и понятная структура знания позволит педагогу проще и доступнее объяснять его, а ученикам – быстрее понять, усвоить и выстроить на этой основе собственную систему знаний.

2. ***В процессе обучения все факты и частные понятия необходимо связывать с выделенными стержневыми понятиями.*** Тем самым учитель помогает ученикам формировать собственную систему знаний. На первых порах педагог сам проводит связь частных понятий с базовыми, постепенно обучая школьников самостоятельно осуществлять данный процесс. Но даже тогда, когда они в состоянии делать это сами, педагог периоди-

²⁰ Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.

чески должен обращаться к ним, задавая вопросы или прося провести связь изучаемого материала с базовыми понятиями.

3. Целесообразно применять «спиралевидное» изучение основных понятий. На разных этапах обучения ученики вновь и вновь осваивают не только учебный материал, но и базовые понятия на все более сложном уровне. В отечественной школе данный принцип реализуется, например, при концентрическом обучении.

4. В процессе обучения необходимо не только передавать знания обучающимся, но и развивать у них основные способы познавательной деятельности. Основные способы познавательной деятельности в настоящее время находят свое выражение в метапредметных или общеучебных компетентностях. Реализация данного принципа обеспечивает самостоятельность детей в процессе обучения и возможность для них учиться в ходе всей жизни.

5. Необходимо ставить обучающихся в позицию исследователя, первооткрывателя. О важности реализации данного принципа много было сказано выше.

5.2. Алгоритм поискового и исследовательского обучения

Каков же конкретный алгоритм самостоятельного поиска знания и, соответственно, построения урока в исследовательском обучении? Для поискового и исследовательского обучения характерна последовательность обобщенных этапов учебного процесса²¹:

1. постановка проблемы, поиск ее формулировки с различных точек зрения;

2. поиск фактов для лучшего понимания проблемы, ее уточнения, поиска путей и возможностей ее решения;

3. максимально широкий поиск нового знания, информации, практических примеров, выдвижение идей, которые помогут решить поставленную проблему; оценка информации, знания,

²¹ Там же.

примеров и идей откладывается до того времени, пока учащиеся не сформулируют их наиболее полно;

4. поиск решения, при котором отбирается найденная информация, анализируются приобретенные знания, высказанные идеи подвергаются анализу и оценке; для воплощения выбираются лучшие из них;

5. обобщение отобранной информации, формулировка способа решения проблемы, поиск признания найденного решения окружающими.

Приведенные этапы учебной деятельности ясно показывают основные отличия поискового обучения от традиционного. Во-первых, знание не дается детям в готовом виде, оно предоставляется им в виде проблемы, которую они должны решить самостоятельно. Знание становится не целью обучения, а средством решения проблемы. Учащиеся понимают необходимость для себя этого нового знания (без него не решить поставленную проблему, что значительно повышает их мотивацию и активность. Во-вторых, активность и самостоятельность обучающихся на уроке (занятии) гораздо выше. Они разбиваются на группы, в которых сами уточняют проблему, определяют, какие знания и источники информации им необходимы, работают с этими источниками, обобщают полученный вариант решения проблемы. Разумеется, педагог не остается молчаливым наблюдателем, но он оказывает помощь группам только тогда, когда она нужна.

Активность учителя на занятии зависит от сложности изучаемой темы и от уровня развития класса. На протяжении последних десятилетий педагоги придерживаются представления о трех уровнях исследовательского обучения. На **первом уровне** учитель ставит проблему и сам намечает метод ее решения. Поиск решения предстоит самостоятельно осуществить обучающемуся. На **втором уровне** педагог только ставит проблему, но метод ее решения ученик ищет самостоятельно (здесь возможен групповой, коллективный поиск). На высшем, **третьем, уровне** постановка проблемы, равно как отыскание метода и разработка самого решения, осуществляются обучающимися самостоятельно, педагог лишь очерчивает сферу, в которой они должны выделить проблему.

При постановке проблемы учитель оценивает способности и возможности отдельных обучающихся, выбирая для них степень сложности задания (см. таксономию учебных целей в предыдущем разделе).

В поисковом и исследовательском обучении предъявляются конкретные требования к деятельности учителя, который должен:

- Побуждать обучающихся формулировать имеющиеся у них идеи и представления, высказывать их в явном виде.
- Сталкивать учеников с явлениями, которые входят в противоречие с имеющимися представлениями.
- Побуждать их выдвигать альтернативные объяснения, предположения, догадки.
- Давать им возможность исследовать свои предположения, например, путем проведения опыта или обсуждения в малых группах.
- Давать обучающимся возможность применить новые представления к широкому кругу явлений, ситуаций для того, чтобы они поняли и оценили их прикладное значение.

На основе общей последовательности шагов в поисковом обучении разработаны конкретные алгоритмы построения занятий.

Далее обратимся к трем технологиям, входящим в блок поисково-исследовательских технологий, – проблемному обучению, методу кейс-стади и методу проектов.

5.3. Проблемное обучение

Проблемное обучение – «один из видов обучения, основанных на использовании эвристических методов»²². Впервые было применено и описано как технология в 70-е годы в Канаде (Онтарิโอ). В основе проблемного обучения стоит постановка педагогом или самими обучающимися проблемы, которая может но-

²² Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998. – С. 359.

силь как практический, так и теоретический характер. Решение поставленной проблемы осуществляется учениками индивидуально или (чаще) в микрогруппах. При этом занятие строится по алгоритмам поискового обучения. Специальный алгоритм занятия проблемного обучения будет приведен ниже.

Проблемное обучение может использоваться как элемент занятия, на его основе может быть организовано изучение целой темы или даже учебного предмета (например, факультативного курса или курса по выбору).

В процессе проблемного обучения формируются и развиваются следующие знания, способности и умения учащихся:

- Способности идентифицировать важные проблемы; более широко понимать сущность проблемы и соотношение ее с различными областями знания.

- Выстраивание процесса аргументации, включая умения объединения проблем (синтеза), выдвижение гипотез, критической оценки имеющейся информации, анализа данных, принятия решений.

- Общеучебные умения, необходимые для становления обучающегося как самостоятельного субъекта обучения; ответственность за процесс и результат работы.

- Умения по поиску знаний, необходимых для определения и решения проблем.

- Умения, необходимые для взаимодействия в малых группах, в том числе умение оценить собственный прогресс, прогресс других членов группы и группы в целом.

При организации урока проблемного обучения рекомендуется соблюдать следующую **последовательность шагов**:

1. Постановка проблемы.

Учитель описывает проблемное поле, например, явление или процесс, которые необходимо объяснить. На этом этапе важно избежать мини-лекции и соблюдать правила постановки проблемы (см. далее).

2. Осознание, обсуждение проблемы.

Ученики обсуждают проблему в микрогруппах или парах. Педагог может помогать им в обсуждении, задавая наводящие вопросы или вопросы на уточнение. При этом он должен пом-

нить, что данный этап – это не решение проблемы и даже не создание плана по ее решению, а лишь обеспечение плацдарма для обучения. Учащиеся формулируют гипотезу по решению проблемы.

На этом и всех последующих этапах важно распределить роли в микрогруппах и фиксировать все результаты работы.

3. Обсуждение того, что известно группе о проблеме.

4. Выработка возможных путей решения проблемы (в микрогруппах).

5. Выработка плана решения проблемы.

Проблема переформулируется в задачи и конкретные действия членов группы (найти информацию в определенных источниках, спросить, провести наблюдение или эксперимент и др.). Задания распределяются между участниками микрогруппы и определяются сроки их выполнения. Подчеркнем, что группа сама распределяет задания между собой, педагог может помогать советом, но вмешивается в самых крайних случаях (если задания распределены неравномерно, или один и тот же ученик всегда получает задания одного типа). Необходимо следить, чтобы происходило чередование заданий между участниками микрогруппы.

6. Работа по сбору материала.

В зависимости от целей изучения материала и времени, которым располагает учитель, работа может проводиться или непосредственно в классе, или вне его. Ученики работают самостоятельно в соответствии с распределенными заданиями.

7. Обобщение собранного материала в микрогруппах.

Каждый член группы рассказывает о выполненной работе и собранной информации. Создается общая картина. Вырабатывается структура решения проблемы. Происходит защита выработанного решения перед экспертами (другими микрогруппами). Если проблема не решена, то группа снова возвращается к первому этапу, переформулировав проблему. В этом случае вся работа проводится во внеучебное время, при консультациях педагога.

8. Систематизация знаний, полученных при решении проблемы, полное теоретическое определение знаний, соединение их с практикой.

Мы привели здесь очень подробный алгоритм технологии проблемного обучения. Часто при работе в микрогруппах этапы 2-5 совмещаются друг с другом. Это возможно, если обучающиеся имеют большой опыт эффективной работы в микрогруппах и работы по решению проблем. На начальных же этапах необходимо следить за последовательным выполнением всех этапов с тем, чтобы научить их научно обоснованному пути решения проблем.

Учитель регулирует работу микрогрупп, задавая вопросы. Выше уже говорилось о том, что несвоевременное или слишком активное вмешательство педагога отрицательно влияет на работу группы. Знание того, как и когда задавать соответствующие вопросы – одно из принципиальных умений хорошего учителя. Приведем более подробную характеристику **вопросов, которые может задавать педагог**:

А) Вопросы, соответствующие не только теме, но и ходу обсуждения в группе – одно из важных средств облегчения обучения. Это может помочь сохранить групповую направленность и предотвратить путаницу, не дает «увязнуть в трясине». Также подобные вопросы могут помочь членам группы более последовательно концентрироваться на имеющейся информации и понятиях.

Б) Вопросы, которые могут вызывать процесс аргументации у обучающихся. Если ученик спрашивает больше информации о данной проблеме, учитель может спросить: «Что ты надеешься выяснить? Каковы причины, побудившие тебя задать этот вопрос?»

В) Вопросы на установление взаимосвязи или обобщение.

Г) Незаконченные вопросы и вопросы, требующие многословный ответ, а не вопросы, требующие ответа «да» или «нет».

Д) Вопросы, направляющие учеников по другому пути.

Е) Вопросы на выделение механизмов, причин и следствий проблем. Учитель может спросить: «Какой процесс может быть причиной данной проблемы? Какие механизмы включены здесь?»

Ж) Вопросы, просящие учащихся объяснять и дать определения терминов, которые они используют.

3) Вопросы более высокого порядка (более сложные). Например, в обсуждении полезно спросить «Как мы решим, что делать?» и затем «Какое решение будет наилучшим?»»

Некоторые учителя не знают, что делать с **паузами**, возникающими в обсуждении. Педагог должен учиться допускать тишину. Когда общение останавливается или становится тихо, подождите 30 секунд, и кто-либо начнет говорить. Если пауза затягивается, то можно перейти к подсказкам, опросу или попросить кого-либо сделать обобщение.

От того, как будет начат урок проблемного бучения, во многом зависит его ход. Начало занятия выполняет очень важную функцию – мотивационную. Многие учителя затрудняются с формулированием проблемного вопроса или начала занятия. Существуют требования к формулировке проблемы или **характеристики хороших проблем:**

1. Эффективная проблема должна вызывать интерес у обучающихся, мотивировать их на более глубокое понимание темы. Она должна соотносить предмет с реальной жизнью так, чтобы учащиеся были заинтересованы в решении проблемы. Как правило, интерес вызывают или практические примеры, из которых «вытекает» проблема, или проблемы, пробуждающие любопытство и познавательный интерес. Нельзя забывать и о возможных формах и методах постановки проблемы: информация или примеры, найденные самими учениками; выдержки из прессы, научной, популярной или художественной литературы; показ видеофрагмента (фильма, публицистической программы, новостей...); приглашение эксперта с выступлением и др.

2. Хорошая проблема при своем решении требует от учащихся опоры на имеющиеся знания, факты, информацию, она требует вскрытия логики и/или взаимосвязи. Дети должны обосновать все решения и привести все причины с точки зрения изучаемого ими материала или более широких знаний. Проблема должна стимулировать обобщения, поиск информации, шагов и процедур, необходимых для ее решения.

3. Хорошая проблема – та, для решения которой обязательно сотрудничество всех членов группы.

4. Проблема должна иметь более чем один путь решения, вызывать спор и столкновение мнений. Эта стратегия позволяет

учащимся работать группой в целом, используя знания и идеи каждого, а не переходить к индивидуальной работе по выявлению проблемы.

5. Проблема при своем решении требует освоения нового знания или выработки новых умений, представления имеющихся знаний в новой теоретической или практической интерпретации и связывает новые знания с понятиями (концепциями) в других курсах и/или предметах.

5.4. Метод кейс-стади

Метод кейс-стади (case study) является самостоятельным методом, но его основа – поиск обучающимися решения конкретной ситуации. Поэтому мы отнесем его к поисково-исследовательским технологиям.

Метод основан на анализе конкретных случаев. Ситуации (случаи) для анализа собираются и описываются специальным образом. Этот *метод* обучения предназначен для совершенствования навыков и получения опыта *в следующих областях*: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией – осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; умение работать в группе. Цель метода – проанализировать ситуацию и выработать практическое решение совместными усилиями группы учащихся. Ситуация должна быть взята из практики.

А. Долгоруков дает следующее *определение*: «Метод case-study, или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов)»²³.

Метод кейс-стади наиболее широко используется в обучении экономике и бизнесе за рубежом. Впервые он был применен в

²³ Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. – Режим доступа: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600

1870 году. В педагогике этот метод также может найти широкое применение. Он имеет свой прообраз в виде давно известного метода решения педагогических задач или педагогических ситуаций. Отличие его от педагогических задач лишь в тщательности и подробности описания ситуации для кейса (например, в бизнесе объемы кейсов могут достигать от 3-5 до нескольких десятков страниц).

Актуальность внедрения метода кейс-стади в практику образования вызвана двумя тенденциями:

- ориентация образования не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации;
- требования к качеству выпускника, который должен обладать способностью оптимального поведения в различных ситуациях, системностью и эффективностью действий.

Идеи метода кейс-стади (А. Долгоруков):

1. Метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, в которых есть несколько ответов; задача учителя – получение не единственной, а многих истин и развитие у учащихся умения создавать и решать проблемное поле.

2. Акцент обучения переносится на выработку знания, на сотворчество ученика и учителя; ребенок равноправен с другими учениками и педагогом в процессе обсуждения проблемы.

3. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки деятельности.

4. Технология метода заключается в следующем: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые ученикам нужно получить; при этом педагог выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию.

5. В процессе работы происходит не только получение знаний и формирование практических навыков у учащихся, но и разви-

тие системы их ценностей, позиций, жизненных установок, мироощущения.

6. В методе преодолевается дефект традиционного обучения, связанный с «сухостью», неэмоциональностью изложения материала.

Кейс представляет собой не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Хороший кейс должен удовлетворять следующим **требованиям**:

- – соответствовать четко поставленной цели создания;
- – иметь соответствующий уровень трудности;
- – иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни;
- – не устаревать слишком быстро;
- – быть актуальным на сегодняшний день;
- – иллюстрировать типичные ситуации;
- – развивать аналитическое мышление;
- – провоцировать дискуссию;
- – иметь несколько решений.

Особенность метода в том, что в нем предусматривается деятельность по активизации учащихся, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений обучаемых. Именно достижение успеха выступает одной из главных движущих сил метода, лежит в основе формирования устойчивой позитивной мотивации, наращивание познавательной активности. Основная функция метода – учить детей решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно решить аналитическим способом.

Классификация кейсов может производиться по различным признакам. По сложности различают:

– иллюстративные учебные ситуации – кейсы, цель которых – на определенном практическом примере обучить учащихся алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации;

– учебные ситуации – кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кей-

са – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;

- учебные ситуации – кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте, ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т.д.; цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов;

- прикладные упражнения, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из нее; цель такого кейса – поиск путей решения проблемы.

Н. Федянин и В. Давиденко выделяют:

- структурированный (*highly structured*) кейс, в котором дается минимальное количество дополнительной информации; при работе с ним ребенок должен применить определенную модель или формулу; у задач этого типа существует оптимальное решение;

- «маленькие наброски» (*short vignettes*), содержащие, как правило, от одной до десяти страниц текста и одну-две страницы приложений; они знакомят только с ключевыми понятиями и при их разборе ребенок должен опираться еще и на собственные знания;

- большие неструктурированные кейсы (*long unstructured cases*) объемом до 50 страниц – самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода; информация в них дается очень подробная, в том числе и совершенно ненужная; самые необходимые для разбора сведения, наоборот, могут отсутствовать; ребенок должен распознать такие «подвохи» и справиться с ними;

- первооткрывательские кейсы (*ground breaking cases*), при разборе которых от учащихся требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить нечто новое, при этом дети и учителя выступают в роли исследователей.

Еще по одной классификации выделяют:

- практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации;

– обучающие кейсы, основной задачей которых выступает обучение;

– научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

А. Долгоруков выделяет основные **этапы создания кейсов**:

1. Формирование дидактических целей кейса (определение места кейса в структуре учебной дисциплины, определение раздела, которому посвящена ситуация; формулирование целей и задач; выявление «зон ответственности» за знания, умения и навыки учащихся).

2. Определение проблемной ситуации.

3. Построение программной карты кейса, состоящей из основных тезисов, которые необходимо воплотить в тексте.

4. Поиск институциональной системы (организация, ведомство, школа и т.д.), которая имеет непосредственное отношение к тезисам программной карты.

5. Сбор информации в институциональной системе относительно тезисов программной карты кейса.

6. Построение или выбор модели ситуации, которая отражает деятельность института; проверка ее соответствия реальности.

7. Выбор жанра кейса.

8. Написание текста кейса.

9. Диагностика правильности и эффективности кейса; проведение методического учебного эксперимента, построенного по той или иной схеме, для выяснения эффективности данного кейса.

10. Подготовка окончательного варианта кейса.

11. Внедрение кейса в практику обучения, его применение на учебных занятиях, публикацию с целью распространения в педагогическом сообществе; в том случае, если информация содержит данные по конкретной организации, необходимо получить разрешение на публикацию.

12. Подготовка методических рекомендаций по использованию кейса: разработка задания для учащихся и возможных вопросов для ведения дискуссии и презентации кейса, описание предполагаемых действий учащихся и учителя в момент обсуждения кейса.

Кейс включает в себя:

А) Сюжетную часть – описание ситуации, информация, позволяющая понять окружение, в котором развивается ситуация, с указанием источника получения данных: наличие реально существующей ситуации; название компании, продукции, ее особенности; имена и должности главных персонажей; описание состояния педагогической теории и практики; и т.д.

Б) Информационную часть – информация, которая позволит правильно понять развитие событий: этапы развития ситуации, важные моменты в истории развития, успехи и неудачи; краткое описание проблемы, желательно привести несколько различных точек зрения (как она видится разными участниками событий); хронология развития ситуации с указанием действий или воздействующих факторов, желательно оценить результаты их воздействия; предпринятые действия по ликвидации проблемы (если таковые предпринимались), какие результаты они давали; какие ресурсы могут быть выделены на решение данной ситуации.

В) Методическую часть, которая разъясняет место данного кейса в структуре учебной дисциплины, формулирует задания по анализу кейса для учащихся и записку по преподаванию конкретной ситуации для учителя.

Сюжетная и информационная части могут существовать как относительно независимые (информация может быть вынесена в приложение), так и тесно переплетаясь. Но в любом кейсе его назначение и задание должны быть четко сформулированы. Кейс может содержать видео-, аудиоматериалы, материалы на электронных носителях или любые другие.

Ученикам раздается на дискете, CD или в виде твердой копии версия текста ситуации, приложения, возможные вопросы, но без методической записки.

В методической записке авторы кейсов должны разрабатывать конкретные рекомендации по разбору ситуаций, в которых излагается авторский разбор ситуаций, их ключ, а также рекомендуемая методика проведения занятий.

Решение кейсов рекомендуется проводить в 5 этапов:

1. Знакомство с ситуацией, ее особенностями.

2. Выделение основной проблемы (основных проблем), выделение факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать.

3. Предложение концепций или тем для «мозгового штурма».

4. Анализ последствий принятия того или иного решения.

5. Решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов (последовательности действий), указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения. Представление результатов может быть в письменной или устной форме, группой или индивидуально.

Максимальная польза из работы над кейсами будет извлечена в том случае, если учащиеся при предварительном знакомстве с ними будут придерживаться систематического подхода к их анализу. Для этого педагог может давать следующие задания:

1. Выпишите из соответствующих разделов учебной дисциплины ключевые идеи, для того, чтобы освежить в памяти теоретические концепции и подходы, которые Вам предстоит использовать при анализе кейса.

2. Бегло прочтите кейс, чтобы составить о нем общее представление.

3. Внимательно прочтите вопросы к кейсу и убедитесь в том, что Вы хорошо поняли, что Вас просят сделать.

4. Вновь прочтите текст кейса, внимательно фиксируя все факторы или проблемы, имеющие отношение к поставленным вопросам.

5. Прикиньте, какие идеи и концепции соотносятся с проблемами, которые Вам предлагается рассмотреть при работе с кейсом.

5.5. Оценка работы учащихся в проблемном обучении

Оценка работы учащихся в проблемном обучении является до конца не решенной проблемой. Она проводится так же, как и оценка работы в микрогруппах и может быть индивидуальной или группы в целом. Кроме отметки в баллах, рекомендуется давать содержательную оценку, которая способствовала бы раз-

виту общеучебных компетентностей и умения детей работать в группе. Предлагается выделить следующих критериев оценки:

1. Критическая оценка – достаточно или недостаточно развиты умения понимать суть, выявлять и анализировать проблемы. Способен ли ученик выдвигать и проверять гипотезы. Насколько предлагаемые решения соответствуют целям обучения.

2. Самообразование – насколько учащийся может использовать важные источники материала, применять предыдущие знания в решении текущих проблем, демонстрирует инициативу и серьезность, может подготовить, организовать и провести работу малой группы.

3. Групповое участие – достаточно конструктивно участвует ребенок в работе группы, какой вклад вносит в групповой прогресс; насколько демонстрирует ответственность за групповой прогресс, способен обеспечить и принять конструктивную обратную связь, вносит вклад в слаженность действий группы.

4. Гуманные отношения и умения – достаточно или недостаточно понимает индивидуальные достоинства и ограничения участников группы, выслушивает противоречивые мнения, толерантно относится к другим.

Выше говорилось, что проблемное обучение требует особых умений и от учителя. Он может сам провести оценку собственных умений по организации проблемного обучения на основе перечисленных ниже критериев или дать возможность ученикам оценить свои действия:

- **Знание процесса.** Понимает цели проблемного обучения, знаком с проблемами; понимает уровень детей, то, что они могут изучить.

- **Отношение.** Показывает энтузиазм, заинтересован в обучении учащихся, уделяет внимание запланированным групповым обсуждениям, обеспечивает своевременную и полную оценку.

- **Умения.** Задает широкие, провокационные вопросы; избегает мини-лекций; способен направить группу к альтернативному источнику информации и изучению материалов; способен помочь группе сфокусироваться на изучении вопросов и целей; обеспечивает изменение направления, где необходимо; организует обратную связь и оценивает процесс; способствует разви-

тию критического мышления и основательно рассматривает имеющиеся материалы; помогает созданию комфортной атмосферы для обучения.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Алгоритмы поискового и исследовательского обучения²⁴

Исследовательская модель по Бейеру

1. Определение проблемы.
 - 1.1. Осознание наличия проблемы.
 - 1.2. Осознание ее значения.
 - 1.3. Преобразование проблемы в такой вид, при котором она поддается решению.
2. Выработка возможных вариантов решения проблемы.
 - 2.1. Изучение и классификация теоретических и практических данных.
 - 2.2. Поиск взаимосвязей и построение логических умозаключений.
 - 2.3. Выдвижение гипотез.
3. Проверка гипотезы.
 - 3.1. Сбор данных.
 - 3.2. Организация данных.
 - 3.3. Анализ данных.
4. Выработка заключительного вывода.
5. Практическое применение выводов.

Исследовательская модель по Микаэлису

1. Определение проблемы.
2. Выдвижение гипотезы или вопросов, направляющих ход дальнейшего исследования.
3. Выбор источников информации.
4. Анализ и синтез данных из найденных источников.
5. Организация данных для ответа на поставленные вопросы и проверки гипотезы.
6. Интерпретация данных в соотнесении с социальными, экономическими и политическими процессами.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ И ОБСУЖДЕНИЯ

1. Чем поиск отличается от исследования?
2. Каковы общие принципы поисково-исследовательского обучения. Раскройте их на примерах из своего учебного опыта.

²⁴ Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.

3. Сравнить исследовательские модели из материала к практическим заданиям. Что между ними общего и чем они отличаются?
4. Что общего между этими моделями и моделями из текста главы?
5. Каким образом педагог может управлять классом при обсуждении детьми поставленной проблемы?
6. В чем достоинства кейс-метода по сравнению с репродуктивным обучением?
7. Почему кейсы не находят широкого распространения в педагогической практике?
8. Каковы основные требования к кейсам?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Базовый уровень

1. Придумать проблему по одной из тем урока, соответствующую всем критериям хорошей темы; разработать к ней по одному вопросу на каждый из типов вопросов (индивидуально, письменно).
2. Найдите примеры кейсов и проанализируйте их.

Повышенный уровень

1. Разработать план урока, используя один из алгоритмов исследовательского обучения (по микрогруппам).
 - Тема урока.
 - Используемый алгоритм.

Этап алгоритма	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Необходимый материал и оборудование

2. Разработайте кейс по одной из тем курса «Технологии педагогической деятельности».

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе [Текст]. – М.: Просвещение, 1985.
2. Долгоруков, А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id
3. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике [Текст]. – Рига: Эксперимент, 1995. – 230 с.

4. Коротаяева, Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников [Текст]. – М.: Сентябрь, 2003.
5. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии [Текст]. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
6. Кудрявцев, Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы [Текст]. – М.: Знание, 1991.
7. Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии [Текст]. – М., 1998.
8. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст]. – М.: Педагогика, 1972.
9. Педагогические системы и технологии [Текст]: лабораторный практикум / под ред. И.И. Цыркун, М.В. Дубовик. – М.: Тетрасистемс, 2010. – 224 с.
10. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Методы формирования научно-исследовательских компетенций будущих педагогов [Текст]: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 116 с.

ГЛАВА 6. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ

6.1. Особенности и функции проектной деятельности учащихся

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общего образования возрастает важность использования методов, технологий, педагогических средств, которые обеспечивают формирование метапредметных и личностных результатов учащихся. В ФГОС особо подчеркивается необходимость использования проблемных, исследовательских методов, проектной деятельности учащихся.

Формирование универсальных учебных действий, в частности умений самостоятельно добывать знания, применять их осознанно в практической деятельности, готовности находить решение учебных и социальных проблем, потребности и способности к саморазвитию, успешнее всего осуществляется в процессе проектной деятельности школьников. В ФГОС общего образования данный вид деятельности определяется как один из наиболее продуктивных способов достижения предметных, метапредметных и личностных результатов учащихся, начиная с начальной школы.

Проектная деятельность решает ряд важных *педагогических задач*:

- применение учащимися базовых знаний и умений, усвоенных ими на уроках, для поиска и решения разнообразных, в том числе социальных, семейных, личных, проблем;
- стимулирование самостоятельной познавательной деятельности детей, когда они ищут заинтересованно способы решения поставленной ими проблемы, осваивая новую информацию и новые способы деятельности;
- многоаспектное рассмотрение сложных объектов с точки зрения нескольких наук, что стирает границы между школьными предметами, показывает учащимся взаимосвязь между различными явлениями, приближая учебный процесс к реальным жизненным ситуациям;

– участие детей в социально-значимой, созидательной и преобразовательной деятельности, которая обеспечивает формирование различных социальных компетентностей, многих личностных качеств, профессиональных интересов.

В педагогической практике использование проектной деятельности может целенаправленно решать задачи индивидуально-ориентированного образования. Ее особенность заключается в том, что дети сами выбирают проблему, которая их интересует, источники информации и способы ее решения. Проектная деятельность соответствует способностям детей и направлена на формирование универсальных учебных действий (личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных).

Активная позиция ученика обусловлена тем, что в процессе проектной деятельности обеспечивается высокий уровень его субъектности, что содействует формированию гражданственности и социальной ответственности учащихся. Развитие субъектности ученика проявляется в том, что ребенок имеет возможность сам ставить цели, планировать исследование, разрабатывать проект, оценивать его и защищать. Важно, что работа над проектом предполагает обязательную рефлексивную деятельность: оценку того, что каждый приобрел в процессе выполнения учебного задания, что удалось, а что нет, в чем заключались причины неудач и как их можно избежать в будущем. Выполняя проекты, школьники осваивают алгоритм инновационной творческой деятельности, учатся самостоятельно находить и анализировать информацию, получать и применять знания по различным отраслям, восполнять пробелы, приобретать опыт решения творческих задач. Учащиеся развивают навыки мышления, поиска информации, анализа, экспериментирования, принятия решений, самостоятельной деятельности и работы в группах.

При организации проектной деятельности существенно изменяется и роль педагога. Он – демократичный руководитель, консультант, помощник, тьютор, старший товарищ; соответственно, ученик выполняет роль активного участника, организатора собственной деятельности, созидателя, творца.

Для более четких представлений о сущности проектной деятельности уточним ряд понятий, взаимосвязанных между собой.

Прежде всего, следует различать понятия **«проектное обучение»**, **«метод проектов»**, **«проектная деятельность»**. Разграничение их весьма условно, но оно позволяет показать многоаспектность образовательного процесса.

Проектное обучение может рассматриваться как дидактическая система, а метод проектов – как компонент системы, как педагогическая технология, которая предусматривает не только интеграцию знаний, но и применение актуализированных знаний, приобретение новых. Для комплексного решения задач обучения используются различные методы, в том числе выполнение творческих проектов, целью которых является включение учащихся в процесс преобразовательной деятельности от разработки идеи до ее осуществления.

О проектном обучении можно говорить в том случае, если метод проектов является основным в процессе обучения, а все остальные методы выполняют вспомогательную роль. В массовой практике чаще всего имеет место метод проектов, а проектное обучение используется немногими учителями, как правило, по предмету «Технология». Переход на ФГОС побуждает педагогов уже с начальной школы выстраивать систему проектного обучения.

Проектная деятельность учащихся – сторона, компонент проектного обучения, связанного с выявлением и удовлетворением потребностей учащихся посредством проектирования и создания идеального или материального продукта, обладающего объективной или субъективной новизной. Она представляет собой творческую работу по решению практической задачи, цели и содержание которой определяются учащимися и осуществляются ими в процессе теоретической проработки и практической реализации при сопровождении учителя. Отсюда следует, что другой стороной, компонентом проектного обучения является деятельность педагога.

Опираясь на опыт и интересы школьника, учитель помогает ему выбрать направление, цели и содержание деятельности в зоне ближайшего развития, пути и формы ее реализации, методы анализа и оценки результата, выстроить деятельность по выполнению проекта. Следовательно, когда речь идет о взаимодей-

вии учителя и ученика в процессе создания проекта, правильное говорить о методе проекта или проектном обучении.

Таким образом, понятия «проектное обучение», «метод проектов», «проектная деятельность» взаимосвязаны, а метод проектов и проектная деятельность являются компонентами проектного обучения.

Существует точка зрения, что прообразом проектной деятельности в начальной школе являются *проектные задачи*. Под проектной задачей авторы понимают «задачу, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение группы детей»²⁵. По сути, педагог задает стратегии решения проектной задачи, формируя у детей опыт решения проблемы, и постепенно готовит их к проектной деятельности, когда школьники сами определяют проблему, исследуют и определяют возможные стратегии ее решения.

Целесообразно уточнить соотношение понятий «проектная деятельность» и «проектировочная деятельность». *Проектировочную деятельность* можно рассматривать как этап проектной деятельности, что далее будет представлено в разделе 1.4. В то же время проектировочная деятельность может быть самостоятельным, завершенным процессом, когда создается проект как некоторый замысел, но не всегда реализованный в практике.

Очень часто можно встретить сочетание *«проектная и исследовательская деятельность»*. Очевидно, что эти понятия взаимосвязаны, однако, их следует различать. Безусловно, проектная деятельность имеет исследовательский характер, исследование является одним из необходимых этапов работы над проектом. В этом смысле проектная деятельность является более объемным понятием. С другой стороны, «исследовательская деятельность» – более широкое понятие. Проведение опыта, наблюдение школьников за ростом растений, природными явлениями, которые проводятся уже учащимися начальных классов,

²⁵ Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2009. – С. 47.

написание рефератов школьниками относятся к исследовательской деятельности. Принципиальное отличие проектной деятельности заключается в том, что в результате ее создается конкретный собственный продукт (проект), который отличается новизной (объективной или субъективной) и может быть использован в практике. Исследование – это поиск в определенной области, который может завершаться получением каких-либо сведений по проблеме, позволяющих ученику сделать самостоятельные выводы.

6.2. Виды проектов

Практическим результатом проектной деятельности является проект. Слово «проект» (в буквальном переводе с латинского – «брошенный вперед») толкуется в словарях как план, замысел, текст или чертеж чего-либо, предвещающий его создание. Проект также рассматривают как прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта.

Многообразие содержания и способов организации проектной деятельности школьников обусловили необходимость появления различных классификаций. Прежде всего, различают учебные и социальные проекты. **Учебные проекты** предусматривают самостоятельную учебную деятельность школьников по освоению и применению на практике новой информации в рамках изучаемых одной или нескольких дисциплин. Как правило, эти проекты выполняются под руководством учителя.

Социальные проекты носят комплексный характер, то есть связаны с различными сферами деятельности, выходящими за рамки учебных дисциплин. Они могут выполняться на основе имеющихся образовательных и творческих ресурсов детей не только в школе, но и в других организациях, внешкольных объединениях и направлены на улучшение, преобразование окружающей среды. Социальные проекты предусматривают включение детей в социально значимую, имеющую социальный эффект, деятельность, в ходе которой подросток вступает в конструктивное взаимодействие с окружающим миром, взрослыми

людьми, социумом, приобретает социальный опыт. Социальный проект – это предлагаемые изменения, которые можно осуществить в социуме. Разработка и реализация социальных проектов способствует формированию навыков «разумного социального поведения», социальной мобильности детей.

Деление на учебные и социальные проекты весьма относительно, так как в рамках учебных дисциплин могут также разрабатываться и выполняться проекты, имеющие высокую социальную направленность. Например, при изучении химии и биологии дети изучают состав почвы своего пришкольного участка и на основе этого разрабатывают программу подготовки почвы к посадке овощей и цветов в весенний период. Кроме того, актуальная социальная проблема может быть выявлена на учебных занятиях, а разработка проекта по ее решению может быть продолжена во внеучебное время.

В развитие имеющихся классификаций, условно можно разделить проекты на некоторые виды в соответствии с наиболее значимыми признаками (табл. 7).

Таблица 7

Классификация проектов

№ п.п.	Признаки	Виды проектов
1	Уровень творчества	– исполнительский – конструктивный – творческий
2	Содержание	– монопредметный – межпредметный – внепрограммный
3	Вид деятельности	– исследовательский – информационный – игровой – практико-ориентированный
4	Характер контактов участников проекта	– внутриклассные (участники первичного коллектива) – внутришкольные (участники образовательного учреждения) – региональные – международные
5	Количественный состав исполнителей	– индивидуальный – групповой

№ п.п.	Признаки	Виды проектов
		– коллективный
6	Возрастной состав исполнителей	– одновозрастной – разновозрастной
7	Продолжительность выполнения	– мини-проект (несколько занятий) – четвертной – полугодовой – годовой – многолетний
8	База выполнения	– школьный – внешкольный (УДО, социум)
9	Назначение	– учебный – личный (семейный) – общественный – производственный

Очевидно, что все признаки, характеристики проектов тесно взаимосвязаны, их классификация весьма условна. Один проект можно охарактеризовать, используя разные признаки. Знание и учет этих признаков позволяют организаторам и участникам проектной деятельности выбрать соответствующий конкретным условиям проект, который будет решать комплекс образовательных и социальных проблем, формируя у учащихся важные компетентности, различные универсальные учебные действия.

Уточним особенности проектов по ряду основных признаков.

Когда проект выполняется при непосредственном руководстве учителя, учащиеся последовательно осуществляют рекомендации педагога о порядке действий, следует говорить об исполнительском проекте. Выполнение таких проектов неизбежно на начальном этапе использования проектной деятельности, поскольку у учащихся недостаточно опыта для самостоятельного поиска. Но и в этом случае учитель не навязывает своих мнений, а вносит варианты для обсуждения совместных действий, показывая логику построения проектной деятельности, проходя вместе с детьми путь создания и реализации проекта.

Конструктивный уровень проекта возможен тогда, когда учащиеся способны, обсудив с учителем тему, проблему, план действий, самостоятельно выполнить проект.

Если учащиеся сами выдвинули идею проекта, сами разработали план действий и реализовали его, создав реальный качественный, обладающий новизной продукт, то можно охарактеризовать этот проект как творческий.

Проекты могут выполняться индивидуально либо в группах. В групповых проектах отдельные разделы выполняются индивидуально. Но и в проектах, выполняемых индивидуально, есть элементы групповой работы, например, при проведении мозгового штурма или взаимной оценки первоначальных идей друг друга. Включение групповой работы в каждый проект помогает развивать навыки сотрудничества и чувство коллективной ответственности. При этом необходимо обеспечить индивидуальный подход к детям, давая задания, соответствующие уровню их возможностей, постепенно усложняя содержание работы.

При групповой работе школьники усваивают материал в совместной инновационной форме его изучения, обсуждения и взаимообучения с выработкой обобщенного, коллективного решения. Учащиеся в группе осваивают элементы организационной деятельности лидера, сотрудника, исполнителя, получая социальный опыт практической деятельности.

Обладая широким диапазоном возможностей, проектное обучение может быть организовано как в одном классе, так и в разновозрастных группах, может строиться на основе индивидуальной или совместной проектной деятельности учащихся, распределяемой по содержанию, назначению, трудоемкости и обеспечению. В сельской школе чаще всего в разработке и реализации группового проекта участвуют школьники разного возраста.

Привлекательна для учащихся тематика интегрированных семейных проектов, связанных с изучением истории родного края и его культурных традиций (история, литература, краеведение) и созданием творческих авторских продуктов, изготовлением изделий, необходимых для семьи, разработка проектов, реализация которых позволяет решать проблемы обустройства квартиры, дома, дачного участка, двора и др.

Продолжительность проектной деятельности определяется проблемой, которую должны решить дети. В свою очередь это зависит от возраста учащихся и опыта их проектной деятельно-

сти. Для того, чтобы освоить логику данной деятельности, целесообразно начинать с мини-проектов. В начальной школе проект должен быть особенно привлекательным и недлительным по выполнению.

Многие учащиеся могут испытывать трудности в выборе темы и вида проекта, особенно на начальном этапе обучения. Для решения этой проблемы учителю желательно иметь “банк проектов”, сгруппированных по сферам интересов и подготовленности учащихся, который сопровождается приложением примерных проектов с соответствующим решением, обеспечением и оформлением, и проводить разъяснительную работу о содержании и возможностях того или иного проекта.

6.3. Принципы и условия организации проектной деятельности учащихся

При подборе объектов проектной деятельности и ее организации педагогу следует учитывать ряд **требований**, среди которых наиболее существенными являются:

- творческий характер постановки и решения задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- подготовленность учащихся к данному виду деятельности;
- интерес школьников к проблеме, потребность в ее решении;
- приобретение учащимися новых знаний, освоение новых способов деятельности, формирование универсальных учебных действий, необходимых для выполнения проекта;
- личностная и социальная значимость проекта;
- обеспечение субъектной позиции учащихся;
- самостоятельная деятельность школьников;
- использование различных средств, обеспечивающих исследовательский, творческий характер деятельности;
- практическая направленность и осуществимость проекта.

Необходимо обеспечить следующие **условия** проектной деятельности:

- соответствие проектной задачи индивидуальным возмож-

ностям детей;

- использование, закрепление ранее приобретенных универсальных учебных действий, социального опыта при решении проблемы;

- диалоговый и гибкий характер взаимодействия педагога и ребенка в процессе выполнения проекта, основанный на вопросах, побуждающих ребенка к добровольному поиску, самостоятельной познавательной деятельности;

- наличие необходимых материально-технических средств;

- соответствие проекта экологическим и экономическим требованиям;

- обеспечение безопасных условий деятельности детей;

- использование образовательных ресурсов школы и окружающей среды, организация взаимодействия со специалистами, родителями, новыми людьми.

Успешность реализации вышеизложенных принципов организации проектной деятельности в первую очередь зависит от **характера взаимодействия педагога и школьников**. Главное для педагога – это управление самостоятельной познавательной деятельностью детей. Он сопровождает работу ребенка над проектом, выполняя роль тьютора, координатора, фасилитатора, консультанта; побуждает ребенка к поиску, размышлению, самостоятельному решению, активности, выдвижению идей, добиваться намеченного результата; создает ситуации успеха и ответственности для каждого ребенка.

Ученик оказывается в ситуации, которая требует от него значительных усилий, преодоления определенных трудностей, так как готовые знания отсутствуют. Роль ученика в процессе проектной деятельности изменяется, но на всех этапах он выступает как субъект деятельности. Он сам определяет проблему, ищет ответ на поставленный вопрос и принимает решения, выстраивает взаимоотношения с людьми на основе диалога и сотрудничества, оценивает и анализирует свою деятельность.

В проектной деятельности важен **индивидуальный подход к учащимся**, так как в каждом коллективе есть ученики с различными способностями. Успешность проектной деятельности базируется на знании возможностей каждого ребенка, умении подсказать и привести ученика к принятию собственного решения. Хорошо под-

готовленные ученики могут выполнить более глубокие исследования, предложить больше различных идей и изготовить более сложное изделие. Менее способным детям требуется больше поддержки при меньшей требовательности со стороны учителя. Такие дети могут проводить меньше исследований, выбирать из меньшего количества идей и изготавливать несложные изделия. У каждого учащегося может быть свой запланированный конечный результат. Желательно, чтобы учитель обговаривал с детьми ожидаемый результат как в начале, так и в ходе выполнения проекта. Важно, чтобы каждый учащийся закончил то, что было запланировано и согласовано с педагогом или организатором проектной деятельности.

В процессе выполнения проекта педагог продолжает обучать, побуждая детей находить нужные сведения в процессе дополнительного образования. Формы дополнительного образования учащихся могут варьироваться в виде внеклассного, внеурочного, внешкольного и т.д. Включение учащихся в систему дополнительного образования является объективным индикатором эффективности базовой образовательной деятельности и формирования интереса к продолжению обучения.

Важно учить детей работе с различными информационными ресурсами: текстовыми, изоматериалами, видеоинформацией, электронными ресурсами. Педагог направляет поиск детьми необходимой информации, на первом этапе обучает способам сбора и обработки материалов, оформлению источников информации, составлению библиографического списка.

Выполнение проектов должно базироваться на определенной материально-технической основе, использование которой должно соответствовать экономическим возможностям школы с привлечением образовательных ресурсов дополнительного образования, социума, производственных структур. Важное значение имеют использование природных материалов и отходов производства, рациональное планирование и организация деятельности школьников, информационно-методическое обеспечение, включающее учебную, справочную и научно-популярную литературу, наглядные пособия, образцы проектной конструкторской и технологической документации, планов и отчетов учащихся, выставку лучших изделий и образцов достижений в проектной деятельности.

Следует предусмотреть возможность организации взаимодействия детей со специалистами, взрослыми людьми, которые могут предоставить необходимую информацию, дать полезные рекомендации. В данном случае педагог готовит к взаимодействию обе стороны, чтобы диалог был продуктивным, дети приобретали опыт общения, учились устанавливать контакт с новыми людьми, видели позитивные образцы профессиональной деятельности.

Выполнить проект – это не только собрать материал, необходимую информацию по теме, но и применить добытые знания на практике, например: провести экскурсию, оформить стенды, альбомы, подготовить по возможности видео- или фотосъемку, озвучить видеофильм, организовать встречи с интересными людьми, подготовиться к конференции, сделать конкретное практическое дело для семьи, школы, социума.

В литературе определяются следующие *характеристики успешной проектной деятельности*²⁶:

- дети находятся в центре образовательного и воспитательного процесса, то есть учащиеся строят образовательную, общественную и личную деятельность в соответствии со своими интересами и увлечениями;
- проект имеет четкие цели и конкретные планируемые результаты;
- учащиеся включаются в разнообразные виды деятельности (целеполагание, исследование, проектирование и др.);
- дети участвуют в различных видах оценивания на всех этапах проектной деятельности;
- проекты имеют связь с реальным миром, развивают социальные связи детей с окружающим миром, людьми;
- дети представляют свои достижения через конечный продукт исследования;
- оптимально используются информационные технологии;
- у детей развиваются мыслительные умения высокого уровня (универсальные учебные действия);

²⁶ Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Проектная деятельность в профориентационной работе и социализации детей-сирот: метод. пособие. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – С. 19-20.

– применяются разнообразные образовательные средства, обеспечивающие поддержку разных стилей восприятия и работы с информацией и поведения детей.

6.4. Этапы организации проектной деятельности школьников

Проектную деятельность можно представить технологично, то есть определить этапы ее организации, действия детей и педагогов на каждом этапе. Этот вопрос достаточно подробно освещается в литературе. Мы предлагаем несколько вариантов рассмотрения этапов проектной деятельности учащихся.

Структура и соответственно этапы проектной деятельности могут быть представлены линейно: потребность → проблема → исследования → первоначальные идеи → оценка идей → разработка лучшей идеи (идей) → планирование → изготовление → апробирование → оценка²⁷.

Однако творческие люди не всегда думают логически. Психология творческих проектов требует, чтобы учащиеся могли выполнять действия в разной последовательности. Данный подход развивает творческие способности и одновременно способствует более глубокому пониманию содержания, выбору и использованию необходимых средств, управлению деятельностью для достижения намеченных результатов.

Можно более вариативно представить этапы проектной деятельности школьников. Так, например, М.Б. Лебедева и О.Н. Шилова обозначают два подхода, определяющих этапы работы над проектом: конструкторский (поисковый, конструкторский, технологический, заключительный этапы) и педагогический (выбор темы, формулирование варианта проблем, распределение задач по группам, групповая или индивидуальная разработка проекта, защита и экспертиза проекта). Интегрируя эти два подхода, авторы предлагают следующие этапы:

- подготовка к проекту;
- организация участников проекта;
- выполнение проекта;

²⁷ Павлова М.Б., Дж. Питт. Дизайн – подход как основа обучения. – Нижний Новгород, 2000.

- презентация проекта;
- подведение итогов проектной деятельности²⁸.

Определение этапов проектной деятельности авторы часто связывают со спецификой предмета. Так, характеристику основных этапов в условиях проектного обучения предмета «Технология» предлагает В.А. Мигунов²⁹ и др. (табл. 8).

Таблица 8

Характеристика основных этапов проектного обучения

Этапы выполнения проекта	Задачи, решаемые учащимися	Деятельность учащихся	Деятельность учителя	Формы и методы обучения
1. Поисковый	– поиск и анализ проблемы; – выбор темы проекта; – планирование проектной деятельности по этапам; – сбор, изучение, обработка и анализ информации по теме проекта	– обсуждают проблему с учителем и сверстниками; – формулируют задачи; – уточняют и анализируют информацию; – устанавливают цели и выбирают план действий; – проводят исследования, фиксируют результаты	– мотивирует учащихся; – ставит перед участниками проблему и организует ее обсуждение, объясняет цели проекта; – наблюдает, консультирует	– проблемная беседа; – рассказ; – консультация; – самостоятельная работа; – экскурсия

²⁸ Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Проектная деятельность в профориентационной работе и социализации детей-сирот: метод. пособие. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – С. 22-25.

²⁹ Мельников В.Е., Мигунов В.А., Петряков П.А. Метод проектов в преподавании образовательной области «Технология». 2-ое изд. - В.Новгород, 2000.

2. Конструкторский	- поиск оптимального решения задачи проекта; - исследование вариантов конструкции с учетом требований дизайнера; - выбор технологии изготовления; - экономическая оценка; - экологическая экспертиза; - составление конструкторской и технологической документации	- работают с информацией; - проводят синтез, анализ и оценку идей; - выполняют графические работы; - оформляют документацию	- организует, активизирует и направляет поиск и выработку идей; - высказывает предположения; - помогает в выборе решений; - советует (по просьбе); - рекомендует; - наблюдает; - консультирует	- беседа; - дискуссия; - “мозговой штурм”; - морфологический анализ; - дизайн-анализ; - ТРИЗ; - ролевая игра; - самостоятельная работа
3. Технологический	- составление плана практической реализации проекта, подбор необходимых инструментов, материалов и оборудования; - выполнение запланированных технологических операций; - текущий контроль качества; - внесение при необходимости изменений в конструкцию и технологию	- выполняют необходимую подготовку и изготавливают изделие; - осуществляют самоконтроль и корректировку своей деятельности; - проводят контроль качества обработки деталей изделия	- обеспечивает материальную базу; - косвенно руководит деятельностью учащихся; - организует и координирует процесс изготовления; - знакомит с новыми приемами обработки материалов; - консультирует, советует	- беседа; - показ; - упражнение; - самостоятельная работа; - практическая работа
4. Заключительный	- оценка качества выполнения изделия; - анализ процесса и результатов выполнения проекта;	- осуществляют самоанализ и самооценку результатов; - готовят документацию	- консультирует; - оказывает помощь; - организует защиту и обсуждение;	- беседа; - дискуссия; - консультация; - деловая (ролевая)

	– изучение возможности использования результатов проектирования	цию к защите; – защищают проект; – участвуют в коллективном обсуждении и оценке результатов проекта	– слушает; – участвует в анализе и оценке результатов проекта; – аргументированно оценивает работу учащихся над проектом	игра; – имитационно-деятельностная игра
--	---	---	--	--

Ценность данного варианта в том, что авторы рассматривают проектную деятельность как технологию, где представлены поэтапные и взаимосвязанные действия детей и педагогов.

Опираясь на литературу³⁰ и имеющийся опыт, можно предложить этапы проектной деятельности, которые стали ориентиром для учителей ряда гуманитарных предметов (табл. 9).

Таблица 9

Этапы организации работы над учебными проектами

№	Содержание работ	Сроки	Исполнитель	Контроль	Примечание
1.1	Вводный этап. Установочное занятие: цели, задачи проектной деятельности, примерная тематика и жанры будущих проектов. Мотивирование учащихся на проектную деятельность				
1.2	Стендовая информация о проектной работе				
1.3	Выдача письменных рекомендаций будущим авторам (темы, требования, сроки, график консультаций и прочее)				

³⁰ Чечель И.Д. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям // Методология учебного проекта. – М., 2001.

1.4	Проведение консультаций по выбору тематики и жанров учебных проектов, источников информации. Формулирование основных идей и замыслов				
1.5	Формирование проектных групп, оформление заявок на осуществление проекта, распределение задач (обязанностей) между членами групп				
1.6	Обсуждение и отбор идей будущих проектов, составление индивидуальных планов работы над проектами, определение способов сбора и анализа информации				
1.7	Утверждение тематики проектов и индивидуальных планов работ. Установление процедур и критериев оценки проекта				
2.1	Поисково-исполнительский этап. Сбор и систематизация информационных материалов в соответствии с идеей и жанром работы				
2.2	Индивидуальные и групповые консультации в поиске оптимальных решений и технологий выполнения проектных работ				
2.3	Помощь в выборе путей и средств ресурсного обеспечения проектной деятельности				
2.4	Консультирование деятельности учащихся в осуществлении целей проектных работ				
2.5	Анализ и обсуждение промежуточных результатов в целях оптимизации процесса проектной деятельности				
2.6	Помощь в организации взаимодействия учащихся с родителями и социумом в процессе выполнения проектов				
3.1	Обобщающий этап. Помощь в систематизации и обобщении материалов, формулировании выводов				

3.2	Репетиционно-консультационное занятие: “предзащита” проектов				
3.3	Доработка проектов с учетом замечаний и предложений				
3.4	Подготовка к публичной защите проектов: - определение даты и места, - выпуск распоряжения о порядке защиты и составе аудитории (включая независимую экспертную комиссию – НЭК), - определение программы и сценария публичной защиты, распределение заданий временным творческим группам (медиа-поддержка, подготовка аудитории, фото-, видеосъемка и прочее), - определение списка гостей, приглашаемых на защиту, в том числе через анкетирование авторов проектов, и их приглашение, - составление аннотаций на проекты и выпуск программы их публичной защиты, - оформление пригласительных билетов, подготовка аудитории, - стендовая информация о мероприятии, - подготовка раздаточных материалов и бланков оценки проектных работ				
3.5	Генеральная репетиция публичной защиты проектов. Утверждение окончательного порядка мероприятий				
4.1	Заключительный этап. Публичная защита проектов				
4.2	Анализ выполненной работы, подведение итогов				
5	Итоговый этап. Обобщение результатов. Оформление отчетов о проделанной работе. Архивирование материалов по выполнению и защите проектов				

Учитывая вышеизложенное, а также проблемы, которые возникают в практике организации проектной деятельности школьников, предлагаем в обобщенном виде следующие этапы проектной деятельности (табл. 10).

Таблица 10

Этапы проектной деятельности школьников

Название этапа	Деятельность педагога	Деятельность учащегося
1. Мотивационно-целевой	Обеспечивает добровольное включение детей в проектную деятельность, формирует потребность в решении актуальной для ребенка проблемы, используя различные педагогические приемы (проблемная ситуация, варианты проблемных вопросов, заказ значимых лиц, сложная жизненная ситуация); включает в обсуждение проблемы, задает наводящие вопросы; помогает сформулировать цель проекта, дать характеристику итогового продукта	Высказывает свои представления о желаемом; мнения по поводу ситуации, обсуждает проблему или варианты проблем, принимает решение по поводу основной проблемы и формулирует цель проекта, определяет его социальную и личную значимость; дает описание конечного продукта
2. Исследовательский	Помогает сформулировать гипотезу исследования, организует поиск информации и ее анализ, подсказывает источники информации; направляет поиск детей, задает вопросы, регулирует их взаимодействие с носителями информации	Выдвигает предположения о способах решения проблемы и поиске необходимой информации, собирает, обрабатывает, анализирует, систематизирует информацию, необходимую для разработки проекта
3. Проектировочный	Организует поиск оптимального решения проблемы в ходе обсуждения различных вариантов, регулируют процесс обсуждения, создают ситуации, задают вопросы для осознанного и правильного решения, организуют выработку критериев оценки проекта, консультирует, организует экспертизу, консультации со специалистами и т.д.	Высказывает идеи, предположения, осуществляет анализ и оценку идей, определяет способы решения проблемы, обсуждает критерии оценки проекта; при необходимости осуществляет экономическую, экологическую и др. экспертизу проекта, оформляет идеи, разрабатывает документацию
4. Технологический	Организует составление плана действий по реализации проекта, помогает определить условия и средства, необходимые	Составляет план действий, подбирает средства для их реализации, определяет возможные последствия от

	на каждом этапе деятельности, консультирует, задает наводящие вопросы в случае затруднений и ошибочных намерений	предполагаемых действий, а также то, кто может оказать помощь в достижении оптимальных результатов
5. Практический	Контролирует выполнение намеченного плана, оказывает поддержку, помощь в случае возникающих у детей затруднений, регулирует взаимодействие детей	Выполняет намеченный план, соотносит свои действия с проектом и планом, вносит коррективы в процессе деятельности
6. Контрольно-корректирующий	Организует оценку выполненной работы в соответствии с планируемым продуктом и критериями его оценки, помогает детям выявить недостатки и возможные пути их устранения, успешно завершить намеченную работу	Осуществляет самооценку своей работы, выявляет недостатки на основе запланированного результата, вносит изменения, устраняет недостатки, завершает оформление результатов проектной деятельности
7. Презентационный	Помогает определить цель презентации, выбрать форму презентации, способы взаимодействия с аудиторией, подбирает экспертов, готовит к оценке потребителя. Контролирует процесс представления результатов проектной деятельности, показывая достоинства полученного продукта, подчеркивая достижения каждого ребенка; дополняет действия детей высказываниями и наводящими вопросами	Обсуждает форму презентации. Представляет и защищает полученный в ходе проектной деятельности продукт, результат; доказывает наличие необходимых характеристик полученного продукта, показывает его преимущества, общественную значимость, пользу для себя и других; представляет тех, кто помог в достижении намеченного; отвечает на вопросы присутствующих на презентации
8. Аналитико-рефлексивный	Подбирает методики для анализа и рефлексии проектной деятельности детей с учетом планируемых универсальных учебных действий, личностных результатов; побуждает каждого ребенка к объективной оценке собственных достижений и осознанию социальной значимости выполненной рабо-	Отвечает на вопросы, высказывает мнения о достижениях, успехах и трудностях, недостатках и их причинах; определяет перспективы для своего дальнейшего личностного развития и организации проектной деятельности

	ты; помогает определить перспективы	
--	-------------------------------------	--

Сравнивая различные варианты определения этапов проектной деятельности, можно увидеть, что все авторы предлагают сходную логику построения проектной деятельности школьников. Отличия чаще всего связаны со степенью детализации рассмотрения этих этапов, особенностями видов проектной деятельности, либо зависят от того, с чьих позиций представлена проектная деятельность: с позиции ребенка или с позиции педагога.

6.5. Средства и способы организации проектной деятельности

Организация проектной деятельности учащихся предусматривает использование самых различных средств (методов, приемов, технологий, форм), обеспечивающих положительную мотивацию детей, понимание сущности деятельности, подготовку детей к ее выполнению, стимулирующих активность, творчество учащихся, их самореализацию, адекватную самооценку.

Педагог применяет традиционные методы: рассказ, убеждение, пример, демонстрацию, упражнение, поощрение и др. Невозможно обойтись без беседы, дискуссии, создания проблемной ситуации, мысленного эксперимента и др. В ходе проектной деятельности целесообразно использовать приемы технологии развития критического мышления через чтение и письмо, проблемного обучения и других технологий.

Отметим наиболее важные и своеобразные педагогические средства, которые используются при организации проектной деятельности детей.

Прежде всего, педагогу необходимо продумать **«запуск проекта»**, обеспечивающий добровольное и заинтересованное включение учащихся в проектную деятельность. Это может быть создание проблемной ситуации, обсуждение практической задачи, жизненно важной для детей, рассказ о привлекательной перспективе, обращение авторитетных лиц с предложением принять участие в решении социально важных задач и др.

Важнейшим приемом в проектной деятельности является **вопрос**. Вопросы педагога, детей друг к другу сопровождают весь процесс проектной деятельности. При этом важно, чтобы педагог добивался самостоятельного мнения, ответа на вопрос самими детьми.

Выделяют основополагающий вопрос, интересный для детей, не имеющий однозначного ответа, но мотивирующий детей к познавательной деятельности, поиску. Такой вопрос может стать основой запуска проекта.

По ходу выполнения проекта педагог может использовать различные вопросы, назовем наиболее типичные из них:

- закрытые, предполагающие однозначный ответ «да», «нет»;
- открытые, которые начинаются со слов: где, когда, кто, сколько;
- альтернативные вопросы с союзом «или», дающие право выбора учащемуся, например, в случае затруднения;
- оценочные, когда дети высказывают мнение о предложенной идее (Кому понравилась данная идея? Что понравилось в этом варианте решения проблемы? и т. п.);
- проблемные, требующие установления причинно-следственных связей (Почему ты выбрал этот вариант? Почему нужно это сделать? Почему не получилось? И т. д.);
- уточняющие, позволяющие конкретизировать информацию, выяснить детали (С кем можно посоветоваться? К кому обратиться за помощью? И др.);
- резюмирующие, подводящие к итогу, окончательному решению (Я правильно поняла, что...?).

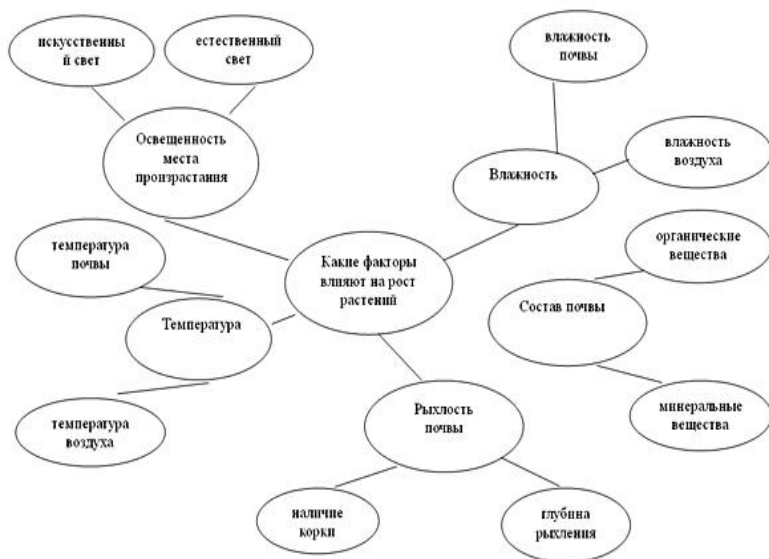
Другим важным приемом является **«звездочка обдумывания»**. Суть его заключается в постановке учителем и детьми вопроса, который в свою очередь разбивается на подвопросы и определяет систему действий учащихся. Теоретическое и практическое решение этих вопросов позволяет приблизиться к решению главной проблемы. По существу проектная деятельность – это система «звездочек обдумывания», последующих практических и соответствующих познавательных действий учащихся.

Невозможно осуществить работу над проектом без **«мозгового штурма»**, когда учащиеся индивидуально и в группе осуществляют поиск проблем, способов их решения, отбирают лучшие варианты, идеи, защищают, обосновывают свою точку зрения.

В сборе и обработке информации в процессе проектной деятельности помогают **графические способы**: кластер, сравнительная карта, концептуальная таблица, причинная карта, список факторов, список положительных и отрицательных аргументов.

Приведем некоторые примеры, предложенные М.Б. Лебедевой и О.Н. Шиловой³¹.

Кластер. Вопрос: Какие факторы влияют на рост растений? На схеме представлена система запросов, которые можно использовать при поиске информации.



³¹ Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Проектная деятельность в профориентационной работе и социализации детей-сирот: метод. пособие. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – С. 26-31.

Рис. 4. Кластер «Факторы, влияющие на рост растений»

Концептуальная таблица. Вопрос: Какие социальные проблемы существуют в большом городе (табл. 11)?

Таблица 11

Концептуальная таблица
«Социальные проблемы большого города»

Социальные проблемы	Категория населения		
	Подростки	Работающие взрослые	Пенсионеры
Культурный Досуг	Клубы по интересам	Клубы выходного дня	Специальные клубы и кружки
Организация общения	Молодежные группировки	—	—
Занятия спортом	Спортивные площадки	Время занятий (только вечернее или выходные дни)	Специальные тренеры, специальные программы
Организация среды проживания	Привлечение к работам по благоустройству	Товарищества собственников жилья	Товарищества собственников жилья

Причинная карта. Вопрос: Почему принято говорить о глобальном экологическом кризисе?

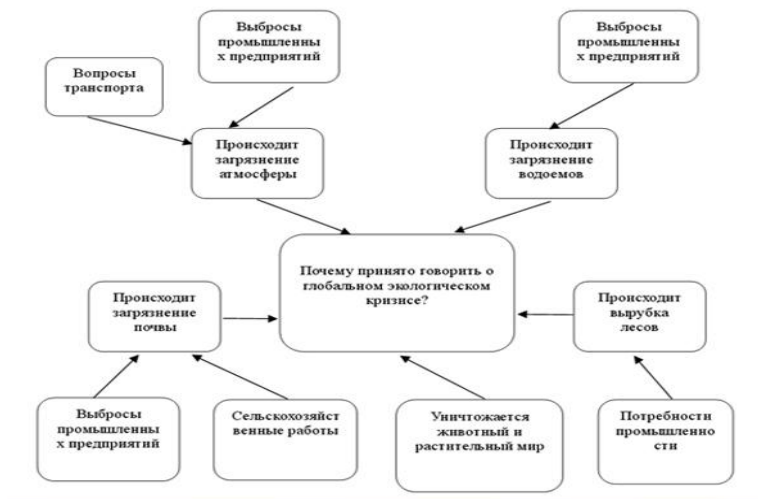


Рис.5. Причинная карта «Глобальный экологический кризис»

Список факторов, относящихся к проблеме. Вопрос: Почему в нашем обществе существуют национальные проблемы?

Факторы.

Наша страна многонациональная, в ней живут рядом представители разных наций и национальностей.

Люди плохо знают о национальных особенностях и традициях разных наций.

В стране отсутствует интернациональное воспитание.

Национальные проблемы существуют в любом обществе и всегда.

Разные народы живут в разных экономических условиях.

Перед поиском информации важно составить как можно более длинный список факторов, в дальнейшем можно отобрать существенные и несущественные факторы или провести их ранжирование.

Таблица 12

**Список положительных и отрицательных аргументов:
«Почему нужно знать историю малой Родины?»**

<i>Аргументы ЗА</i>	<i>Аргументы ПРОТИВ</i>
Чтобы бережно относиться к памятникам культуры	Достаточно знать историю страны, история малой Родины – это лишь часть истории страны
Чтобы лучше понимать историю страны	
Чтобы быть способным рассказать об истории родного края	

При проектном обучении не менее важно выбрать **форму представления результатов работы**. Это могут быть видеофильм, книга, макет, журнал (устный или письменный), спектакль, выступление агитбригады, оформление помещений, школьного двора, создание спортивной площадки и т. д. Форма представления проекта определяется его темой, целью, содержанием, общим замыслом автора.

В ряде случаев возникает необходимость письменного оформления учащимися результатов проектной деятельности (для пропаганды опыта проектной деятельности, для участия в конкурсе, для заочного ознакомления с проектом, предварительной экспертизы проектной деятельности и др.). Можно предложить следующую **структуру оформления проекта**:

- титульный лист (название учебного заведения, класс, автор, название проекта, научный руководитель, место, год выполнения проекта);

- оглавление (перечень частей проекта);
- краткая аннотация;
- эпиграф;
- введение;
- основная часть (главы, разделы, параграфы и т. д.);
- заключение;
- список используемых источников и литературы;
- приложение.

Общие рекомендации могут быть дополнены в зависимости от жанра проекта, например:

- консультанты;
- жанр проекта;
- график работы (дата, содержание, ответственные);
- оценка содержания проекта (отзыв);
- предполагаемый иллюстративный ряд к проекту;
- оценка оформления проекта (отзыв);
- материально-техническое обеспечение проекта;
- оценка презентации проекта (отзыв) и др.

Педагогу целесообразно иметь *методический паспорт проекта* (см. Приложение 1).

Презентация и защита проекта является одним из значимых этапов для детей. Это эффективное средство самореализации ребенка, формирования у него уверенности в своих силах, мотивации учения, способом стимулирования его дальнейшей исследовательской деятельности. Важно подобрать наиболее доступный и в то же время яркий вариант представления каждым ребенком своих достижений. Если это групповой проект, то необходимо показать вклад каждого в общий результат. Презентация результатов проектной деятельности может проходить при

участии тех людей, кому они будут полезны, кем будут востребованы. В любом случае важно пригласить родителей детей, друзей, всех желающих.

Управление проектной деятельностью школьников предполагает отбор специальных *средств оценивания и анализа ее результатов*. Весь процесс проектной деятельности пронизывают оценивание, анализ и рефлексия, которые могут осуществляться в процессе постановки вопросов, при сравнении запланированного и полученного результата, при выборе и защите идей, действий, способов выполнения работы. Кроме того, педагог подбирает и вместе с детьми определяет возможные и доступные для детей методы и приемы аналитической и рефлексивной деятельности на завершающем этапе проектной деятельности (подробно см. в разделе).

Целесообразно осуществлять оценку и анализ проекта в нескольких аспектах:

- личностное развитие участников проектной деятельности (освоение новых способов деятельности, приобретение универсальных учебных действий);
- социальная значимость проектной деятельности (кому принес пользу проект, что улучшилось от его реализации);
- соотношение запланированного и реально достигнутого результата с точки зрения практического продукта проектной деятельности;
- презентация и защита проекта.

Так, например, для самооценки, оценки экспертами презентации и защиты проекта можно предложить следующий оценочный лист (табл. 13).

Таблица 13

Оценочный лист презентации проекта

№	Параметры оценивания	Ф.И.О.	Ф.И.О.	Ф.И.О.
1	Актуальность выбранной проблемы			
2	Глубина раскрытия темы			
3	Практическая ценность проекта			
4	Композиционная стройность			
5	Обоснованность выводов			
6	Правильность и грамотность оформления			
7	Аккуратность и дизайн оформления			
8	Умение взаимодействовать с присутствующими			

	щими			
9	Умение изложить самое интересное и ценное			
10	Умение отвечать на вопросы			
11	Умение защищать свою точку зрения			
	Итоговая оценка			

При подведении итогов проектной деятельности можно использовать *лист отзывов*, который включает следующие разделы: интересные, впечатляющие моменты; вопросы, которые наиболее полно раскрыты; уточнение, мнение, пожелание; главные выводы.

Проектная деятельность является привлекательной для учащихся, но ее воспитательная и образовательная эффективность зависят от правильного понимания сущности проектной деятельности и, соответственно, грамотной организации, реализации ее возможностей в педагогической практике.

6.6. Урок и проектная деятельность школьников

Использование проектной деятельности в образовательном процессе вносит существенные коррективы в классно-урочную систему обучения. Существует даже точка зрения, что проектная деятельность и классно-урочная форма обучения не совместимы. Считаем, что не следует быть столь категоричными в решении этого вопроса, и предлагаем некоторые варианты использования проектной деятельности в условиях классно-урочной системы. При этом мы опираемся на реальный опыт учителей разных предметов городских и сельских школ.

1. Проектная деятельность используется на уроке наряду с другими методами и технологиями. В этом случае учащиеся выполняют микропроекты для освоения нового материала и применения его на практике. Такой вариант предусмотрен в программах обучения иностранному языку, технологии, где на проектную деятельность выделяется специальное учебное время. Например, на занятии по иностранному языку учащиеся выбирают тему экскурсии в своем городе для иностранцев и составляют ее план, самостоятельно прорабатывая лексику по этой те-

ме, а затем представляют результаты, свой вариант на обсуждение.

2. На уроке осуществляется «запуск проекта», который выполняется желающими во внеурочное время. В этом случае работа над проектом расширяет представления детей в конкретной области знаний, позволяет ученикам изучить тему на углубленном уровне. Например, при изучении темы по физике «Тепловые явления» у учащихся возник вопрос: Почему при наличии такой мощной котельной в поселке температура воздуха в школе и дома во время отопительного сезона не поднимается выше $+16^{\circ}$, $+18^{\circ}$ C? Что можно сделать, чтобы улучшить ситуацию? Один из учеников выразил желание найти ответы на эти вопросы и разработать проект по решению проблемы: Что можно сделать для сохранения тепла в жилых помещениях нашего поселка?

3. Одна из тем по учебному предмету изучается с использованием проектной деятельности. Если содержание темы интересно для детей и ее освоение может осуществляться в связи с решением конкретной значимой для детей проблемы, то каждый урок — это коллективное обсуждение с помощью серии «звездочек обдумывания», позволяющих продвигаться в связи с очередным поиском информации самими детьми и анализом результатов самостоятельно проведенного поиска микрогруппами и отдельными учениками. К очередному уроку дети решают промежуточную проблему, отчитываются о выполненной работе, представляют полученный результат для всего коллектива и определяют проблемы, вопросы для решения к следующему уроку. При этом часть исследовательской, проектировочной или практической работы может выполняться на самом уроке. Примером такого варианта является изучение творчества привлекательного для детей поэта, писателя. Результатом может быть коллективно созданный спектакль (театрализованные фрагменты произведений, мини-спектакль о жизни и творчестве). Именно таким образом удалось учителю литературы заинтересовать учащихся профессионального училища изучением и чтением литературы.

4. Проектная деятельность школьников организуется на ряде уроков в течение всего учебного года. В начале года учи-

тель подводит детей к решению привлекательной и перспективной для них проблемы. Определяется план действий, темы занятий, на которых учащиеся будут искать решение проблем для разработки и реализации проекта. Такой проект может представлять собой совокупность более частных проектов или микропроектов. Так, учитель технологии в начале года смотивировал учащихся отправиться летом в поход. Была поставлена проблема: Как подготовиться к походу? Как его организовать, чтобы всем было интересно и комфортно в походе? Решение проблем, выявленных с помощью «звездочек обдумывания», потребовало проведения 17 уроков технологии, а также выполнения домашних заданий, которые дети определяли и выбирали сами.

5. Изучение предмета в течение всего учебного года на основе проектной деятельности детей, то есть речь идет о проектном обучении как системе обучения конкретному предмету в условиях традиционной классно-урочной системы образовательного учреждения. Такой опыт зафиксирован у ряда учителей технологии. В одной из школ учитель истории, освоивший технологию проектной деятельности детей, по согласованию с администрацией школы организовал проектное обучение шестиклассников в течение учебного года, при этом по просьбе учителя уроки истории в расписании были поставлены последними, чтобы учитель мог гибко, неформально выстраивать проектную деятельность, используя учебное и внеурочное время для выполнения проектов при изучении очередной темы. Как отмечает сам учитель, некоторые занятия проходили в течение часа, иногда двух, а в ряде случаев совместная работа ограничивалась получасом. Временные затраты на занятия учащихся в школе определялись этапом и объемом самостоятельной работы над проектом.

6. Проектная деятельность организуется на ряде или серии уроков разных учебных дисциплин. Большая часть проектов носит комплексный характер, поэтому их выполнение предполагает освоение учебного материала, изучаемого на разных предметах. В этом случае учителя вместе запускают проект, мотивируя детей на решение комплексной проблемы, договариваются о распределении времени для решения конкретных част-

ных проблем на различных предметах, постоянно согласовывают свои действия и координируют деятельность детей. Так, например, учителя музыки, ИЗО, технологии и литературы решили увлечь пятиклассников подготовкой кукольного спектакля к новогоднему празднику для младших школьников. В течение полугодия дети, распределившись на группы, собирали и обрабатывали информацию, выполняли ряд проектных работ, которые обеспечили создание кукольного спектакля. Проектная деятельность пронизывала учебную и внеурочную деятельность детей. После постановки спектакля воодушевленные пятиклассники при подведении итогов проектной деятельности предложили ряд новых идей: выступить со спектаклем в детском саду, создать творческие коллективы с учетом интересов детей для выполнения новых проектов и подготовки спектакля для родителей к концу учебного года.

Возможны и другие варианты организации проектной деятельности в школе, в том числе в условиях классно-урочной системы. Многие проекты выполняются во внеклассной работе и углубляют предметные знания детей, повышают их образовательный уровень, формируют универсальные учебные действия.

В то же время отметим, что известны образовательные учреждения (зарубежные), где проектное обучение заменило классно-урочную систему. В настоящее время большинство школ вряд ли сможет полностью перестроить традиционную организацию образовательного процесса и ввести проектное обучение как систему, что вполне объяснимо неготовностью педагогов к новым отношениям, принципиально иному взаимодействию с учащимися. Кроме того, не все дети школьного возраста способны заниматься проектной деятельностью, необходимы соответствующая предметная подготовленность детей и их способность к творчеству.

Анализ опыта позволяет выявить ряд **ошибок**, которые допускаются при организации проектной деятельности:

- педагоги объявляют учащимся тему проекта или сами ставят проблемную задачу, вместо того, чтобы создать ситуацию выявления значимой для учащихся проблемы или предложить банк проектов, предоставляя детям возможность сделать самостоятельный выбор;

– взрослые предлагают свои идеи вместо того, чтобы создать ситуацию, поставить вопросы, побуждающие детей к поиску путей решения проблемы;

– педагоги дают творческое задание для закрепления изученного учебного материала, ошибочно называя эту работу выполнением проекта;

– творческую деятельность учащихся принимают за работу над проектом (творческая работа может выполняться самостоятельно на основе имеющихся знаний и освоенных ранее способов деятельности; проектная деятельность также является творческой, но связана с решением проблемы на основе самостоятельного исследования и приобретения дополнительной информации и освоения новых способов деятельности по ходу работы над проектом);

– реферат (доклад, систематизацию знаний из различных источников) представляют как проектную работу, которая также может быть оформлена в письменном виде, но в ней, в отличие от реферата, представлен авторский самостоятельный взгляд на решение поставленной проблемы, в том числе на основе изучения литературных источников.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Где родился, там и пригодился

Автор-разработчик: К.И. Могилёва

1. Общая характеристика проекта.

Возраст участников: учащиеся 3 класса. **Количество учащихся:** 12 человек. **Продолжительность:** 2 месяца. **Тип проекта:** социальный, информационно – исследовательский.

Потребность детей: успешная жизнь на селе. **Главная идея:** Где родился, там и пригодился. **Основополагающий вопрос:** «Какую профессию можно получить, чтобы остаться жить и работать в селе Великое?»

Образовательные цели:

- знакомство с людьми, которые успешно трудятся на селе;
- знакомство с особенностями различных профессий, востребованных на селе;
- формирование информационной культуры.

Воспитательные и развивающие цели:

- формирование коммуникативной культуры;
- формирование ответственного отношения к труду и выбору профессии;
- формирование умений самостоятельной деятельности;
- развитие интереса к профессиям, востребованным на селе.

Планируемые результаты

Реальный продукт:

- альбом «Профессии наших выпускников»;
- презентация на тему «Где родился, там и пригодился»;
- сюрпризы для гостей, выпускников школы.

Формирование универсальных учебных действий:

Личностных:

- осознание жизненной необходимости трудовой деятельности;
- уважительное отношение к людям – труженикам села;
- понимание важности выбора профессии для успешной жизни человека;
- чувство сопричастности к делам взрослых, осознание принадлежности к сообществу жителей села;
- осознание важности участия семьи, родителей в делах класса.

Коммуникативных:

- вступать в беседу с новыми людьми (представителями различных профессий, выпускниками школы);
- составлять план беседы с целью получения информации о представителе профессии;
- уважительно относиться к позиции другого, высказывать свою точку зрения и пытаться её обосновать, приводя аргументы;
- выступать перед аудиторией;
- договариваться о согласованных действиях с товарищами, родителями;
- конструктивно взаимодействовать с родителями;
- четко ставить вопросы, отвечать на вопросы;
- оказывать помощь другим людям.

Регулятивных:

- определять и формулировать цель деятельности;
- составлять план действий;
- определять результат своей деятельности, соотносить его с целью и объективно оценивать.

Познавательных:

- подбирать источники для сбора информации, собирать информацию из Интернета и литературы, обрабатывать приобретённую информацию для создания нового продукта;
- выделять наиболее существенные признаки при описании результатов поиска;
- наблюдать и делать самостоятельные выводы.

Условия выполнения проекта:

- посещение предприятий села;
- встреча с интересными и успешными людьми;
- работа на компьютере;
- использование фотографий;
- организация совместной деятельности детей и родителей.

2. Этапы проектной деятельности

Этапы	Деятельность учащихся	Деятельность учителя	Деятельность родителей	Формируемые УУД
Мотивационно-целевой	Формулирование цели, основополагающего и проблемного вопросов. Составление плана действий	Создание проблемной ситуации. Встреча с родителями (Приложение 1)	На собрании решают, в чём могут помочь детям	Коммуникативные: уважительно относиться к позиции другого, договариваться о совместных действиях. Регулятивные: определять и формулировать цель деятельности, составлять план действий
Проектировочно-исследовательский	Формирование малых групп. Определение групповых и индивидуальных задач. Составление плана работы	Координация деятельности групп. Помощь в распределении обязанностей (Приложение 2)	Обсуждают выполнение работы	Коммуникативные: - организовывать совместную продуктивную деятельность, работать в группе; - высказывать свою точку зрения, пытаться её обосновать, приводя аргументы. Регулятивные: - обнаруживать и

				формулировать учебную проблему; - составлять план решения проблемы; - преодолевать трудности.
Практический	Экскурсия на предприятия. Сбор материала. Приглашение гостей в школу. Оформление альбома. Подготовка презентации	Координация работы групп, помощь в ситуациях затруднений, поддержка детей. Подготовка гостей, экскурсий (Приложение 3)	Помогают в сборе и подготовке материалов, оформлении презентации	Личностные: - уважительное отношение к людям, понимание значимости профессии в жизни человека, чувство гордости за своё село, достижения его тружеников. Коммуникативные: - устанавливать контакт с новыми людьми; - договариваться с товарищами, родителями в совместной деятельности, распределять работу; - вести целенаправленную беседу для получения необходимой информации. Познавательные: - отбирать источники, информацию под конкретную цель; - обрабатывать приобретённую информацию для создания нового продукта

Контрольно-корректирующий	Представление собранных и оформленных материалов, их коллективное обсуждение	Задаёт вопросы, дополняет, даёт рекомендации, помогает составить план презентации (Приложение 4)	Помогают дорабатывать материалы	Регулятивные: - контролировать результаты своей деятельности; - преодолевать трудности, добиваться намеченной цели. Коммуникативные: - слушать других, пытаться принимать, учитывать другую точку зрения, изменять свою; - корректно высказывать критические суждения
Презентационный	Представление результатов коллективной и индивидуальной деятельности	Помощь в проведении презентации. Акцент на наиболее существенной информации (Приложение 5)	Присутствуют на защите, задают вопросы, дополняют выступления детей	Коммуникативные: - убедительно выступать перед аудиторией; - отвечать на вопросы, отстаивать свою точку зрения. Познавательные: - выстроить логичное выступление; - использовать информационные средства для представления результатов; - строить речевое высказывание в устной и письменной форме
Аналитико-рефлексивный	Самооценка своих достижений, анализ качества представленных	Подбор методик для анализа и рефлексии, постановка проблемных	Присутствующие высказывают мне-	Регулятивные: - результат своей деятельности соотносить с поставленной целью,

	материалов, презентации, коллективной работы, рефлексия	вопросов, регулирование отношений, помощь в оп-ределении перспектив (Приложение 6)	ния о достиже-ниях де-тей либо оценива-ют про-ектную деятель-ность в письмен-ной фор-ме	определять сте-пень реализации своих возможно-стей; - объективно оце-нивать результат деятельности, личностные дос-тижения. Личностные: - сознание жиз-ненной необходи-мости трудовой деятельности; Коммуникатив-ные: - корректно выска-зывать свои суж-дения о деятельно-сти товарищей; - понимание важ-ности совместной деятельности для достижения ре-зультата
--	---	--	---	---

3. Содержание и формы деятельности детей

№ п/п	Структура содержания	Формы деятельности	Количество часов
1.	Учебные предметы: Технология	Экскурсии на предприятия.	2
1.1		Изготовление подарков для тех людей, к кому решено пойти на экскурсии.	2
		Изготовление пригласительной открытки для гостя.	1
1.2	Окружающий мир	Практика работы на компьютере. Подготовка презентации.	2
		Тема занятия: «С чего начинается Родина. Моё село».	1

II	Внеурочная деятельность:	Знакомство с предприятиями посёлка. Экскурсии на предприятия, встречи с интересными людьми – выпускниками школы.	8
	2.1 Кружок «Истоки» (На нём дети знакомятся с прошлым и настоящим своей малой родины, интересными людьми)	Проект «Славится Россия чудо – мастерами» (О возрождающихся на селе профессиях кузнеца, гончара)	2
	2.2 Кружок «Прекрасное рядом с тобой». (На нём учащиеся знакомятся с разными материалами и изготавливают из них поделки)	Изготовление подарков для гостей	2
III.	Внеклассная работа	Беседа – рассуждение «Что такое счастье».	1
		Классный час «Все работы хороши – выбирай на вкус».	1
		Подготовка альбома с фотографиями	1
		Подготовка презентации	2
		Защита проекта	

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Мотивационно-целевой этап

По просьбе учителя учащиеся 10 класса провели классный час на тему «Все работы хороши – выбирай на вкус». Они говорили о том, что трудиться и учиться надо в полную силу. Только тогда можно рассчитывать на успех и уважение других. Цена хлеба, цена труда, цена знаний - эти истины каждый должен усвоить с малых лет.

Через неделю учитель продолжил разговор на тему выбора профессии, чтобы осуществить запуск проекта.

- Ребята, у нас в школе прошёл вечер встречи выпускников. Сколько замечательных людей приходило в школу! Они рассказывали о себе, дарили школе подарки. Многими из них школа гордится. Они окончили учебные заведения и успешно трудятся в разных уголках нашей

Родины. А где вы хотели бы жить, когда получите профессию? (Большинство учащихся пожелало остаться дома, в семье).

- Что нужно для того, чтобы остаться жить в селе? (Получить такую профессию, чтобы быть успешными).

- Что для этого нам нужно узнать? (Люди каких профессий нужны в селе).

- Давайте обсудим, сможем ли мы найти ответ на этот вопрос. (Дети некоторое время совещались, задавали учителю вопросы, потом остановились на том, что сами узнают, люди каких профессий нужны в селе).

- Каким будет главный вопрос, на который найдём ответ?

(Какую профессию нужно получить, чтобы остаться жить и работать в родном селе).

- А как это можно узнать?

(Предлагаю варианты ответов: поговорить с родителями, узнать у шефов, организовать экскурсии на предприятия, пригласить гостей в школу). Посовещавшись, учащиеся решили, что интереснее всего побывать на предприятиях и пригласить гостей в школу.

- К кому мы пойдём? (К бывшим выпускникам школы).

- Вы их знаете? (Нет!)

- К кому можно обратиться за помощью? (К родителям, знакомым).

- Как обозначим тему нашего проекта? (Дети высказывают варианты: «Профессии наших выпускников», «Где родился, там и пригодился» и др.).

- Ребята, что может стать итогом нашего поиска? Может, это какой-то реальный продукт, которым могут воспользоваться другие люди? Что это может быть? (Дети затрудняются ответить).

- Это может быть газета, книга, папка о профессиях выпускников, праздник и т.д. Посмотрите проекты учащихся предыдущего выпуска. (После обсуждения учащиеся решили, что подготовят папку о профессиях выпускников и компьютерную презентацию).

- Сегодня мы вместе определили тему проекта и главный вопрос, на который вы хотите найти ответ: «Какую профессию нужно получить, чтобы остаться жить на селе?» Обсудите с родителями, смогут ли они нам помочь.

Через два дня состоялось родительское собрание на тему «Будущее моего ребёнка».

- Уважаемые родители, большинство наших детей пожелало остаться жить и работать в родном селе. Какой вы представляете судьбу своих детей? Что нужно сделать, чтобы наши дети были успешными в

жизни, чтобы ими можно было гордиться? (Родители обсуждают вопросы в микрогруппах, затем высказываются: «Прежде всего им надо привить любовь к труду. Это и учёба, и получение будущей профессии» и др.).

- Дети определили тему проекта. Как вы думаете, смогут они справиться без вашей помощи? В чём им надо помочь? (Подсказать, в какие организации можно пойти на экскурсию, кого лучше пригласить в школу. Подумать о реальном продукте проекта, как организовать работу. Помощь в компьютерной презентации и т.д.).

Родители принимают решение об участии в проектной деятельности детей.

Приложение 2

Проектировочно-исследовательский этап

Учитель предлагает ряд вопросов:

- Ребята, вы определили тему проекта, цель проекта. А что теперь нужно делать? Поговорили ли вы с родителями? Что выяснили? Какие организации есть в селе? Где можно работать? (Учащиеся рассказывают, где работают родители, соседи, знакомые. А также называют магазины, детский сад, почту, аптеку, т.к. часто туда ходят).

- С кем из выпускников школы посоветовали пообщаться ваши родители? (Фамилии фиксируются на доске).

- Теперь мы знаем, к кому пойдём на экскурсию. А кого пригласим в школу?

(Дети высказывают свои предложения. Об этом тоже была договорённость с родителями. Это человек интересной судьбы, который может увлекательно рассказывать).

- Как мы будем договариваться об экскурсии? Придём сразу, без предупреждения? (Нет, надо заранее договориться).

- Как будем договариваться? Пойдём всем классом? (Нет, надо разделиться на группы).

- Вы сами можете договориться об экскурсии, объяснить цель, что хотите услышать? (Нам нужна помощь взрослых).

- Я согласна с вами и готова помочь. Попробуйте разделиться на группы так, чтобы в каждой группе был фотограф и фотоаппарат, домашний компьютер. В каждой группе нужен руководитель, активист. Он может выполнять и другие роли: писать, оформлять. (Учитель при необходимости корректирует деление на группы).

- Группы образованы. Что теперь нужно делать? (Договориться, какая группа о каком выпускнике будет собирать материал, оформлять о нём страницы альбома и готовить презентацию).

По принципу добровольности и согласно возможностям учащиеся в группах обговорили свои обязанности. Также договорились, кто приглашает гостя в школу и организует чаепитие, что каждая группа готовит подарок для гостей.

Дети под руководством учителя определяют, куда могут пойти на экскурсию, чтобы познакомиться с трудом интересных людей.

Приложение 3

Практический этап

Учитель с группой детей посещает выпускников на предприятиях. Предварительно педагог договаривается о цели экскурсии и о времени. Далее учитель консультирует этих людей: уточняет содержание беседы, обозначает самое главное, на что нужно обратить внимание при встрече с детьми, предлагает использовать в речи понятные ученикам термины и выражения. Просит больше рассказать о себе, принести фото из семейного альбома. Учитель просит написать, какое учебное заведение закончил выпускник, в каком городе; какую специальность получил, т.к. учащимся эти данные трудно записать. Учитель также готовит рассказ о данном человеке, учреждении, где он работает, чтобы при необходимости прийти на помощь рассказчику.

Перед экскурсией педагог вместе с детьми обсуждает цель экскурсии, коллективно составляют план беседы, думают, как расположить собеседника, какие слова сказать при встрече. Обсуждают безопасный путь к месту экскурсии. В группе дети договариваются, кто фотографирует, кто записывает рассказ.

На следующий день подводятся итоги экскурсии, учитель уточняет рассказы детей. Дома дети вместе с родителями оформляют страницы альбома, используя снимки и фото из семейного альбома выпускника, а также готовят презентацию. Для презентации учащиеся подбирают материалы о своём селе, о значении труда в жизни человека, о профессиях.

На занятиях по технологии и кружка дети готовят подарки для своих гостей. Эти подарки также создаются на основе технологии проектной деятельности как микропроекты в рамках общего проекта.

Приложение 4

Контрольно-корректирующий этап

Дети собираются, чтобы представить друг другу оформленные материалы, презентации. Материалы и выступления каждой группы обсуждаются, дети задают вопросы, вносят предложения по доработке материалов и по улучшению выступления групп на итоговом мероприятии «Где родился, там и пригодился». Затем дети представляют и

обсуждают приготовленные для гостей подарки, решают вопрос о том, как и когда вручить эти подарки. Каждая группа составляет и предлагает свой вариант плана проведения мероприятия. В ходе коллективного обсуждения составляется план сценария, распределяются обязанности, определяются место, время проведения, участники мероприятия, приглашенные.

Приложение 5

Презентационный этап

Презентация результатов общего и групповых проектов проходит на празднике «Где родился, там и пригодился». Учитель подготовил старшеклассника, который выполнял роль ведущего, экспертную группу, в которую вошли родители, выпускники школы, старшеклассники. Совместно с экспертами педагог разработал критерии оценки групповых проектов (презентации о выпускниках, разделы альбома, подарки гостям). Старшеклассники подготовили и провели викторину «Знаешь ли ты свое село?»

Педагог подготовил успешных выпускников школы к выступлению и диалогу с детьми, участниками презентации.

Получилась коллективная презентация, рассказывающая о достойных людях села. Рассказ о каждом заканчивался словами «Где родился, там и пригодился».

Приложение 6

Аналитико-рефлексивный этап

Учитель предлагает обсудить итоги проектной деятельности.

- Ребята, вы закончили работу над проектом. Давайте поговорим, оценим свою работу, своё участие в этом проекте. Понравилось ли вам работать в группах? Почему? Что показалось трудным? Что можно было сделать по-другому? Кому вы хотите сказать «спасибо»?

Высказывания детей:

- Сначала я подумал, что нам с этой работой не справиться, но мы справились.

- Эти два месяца дома много общался с родителями. Они рассказывали мне о профессиях, об интересных людях.

- В классе мы тоже стали больше общаться, у нас было общее дело.

- Мне понравилось ходить на экскурсии, нас радушно встречали и интересно рассказывали.

- Мне понравилась экскурсия на швейную фабрику. Я там никогда не был, думал, что это простой дом.

- Я никогда не был в техникуме, а теперь побывал даже в его музее и познакомился с интересными экспонатами.

- Понравилась экскурсия в сельский музей, им руководит учитель нашей школы.

- Мне понравилось фотографировать. Я был как настоящий фото-корреспондент.

- Мне понравилось, как наш гость рассказывал про труд, что всё на земле даётся трудом.

- Мы оформили красивый альбом. Другие дети могут его посмотреть. Они узнают, кем становятся выпускники нашей школы.

- Мы подготовили презентацию и достойно выступили на научно-практической конференции учащихся начальных классов.

Учитель:

- Что же мы выяснили, работая над проектом?

Дети, посоветовавшись, высказываются:

- Работая над проектом, мы выяснили, что в селе требуются учителя школы, преподаватели техникума, воспитатели детского сада и детского дома, продавцы, бухгалтеры, швеи-мотористки, работники музея и клуба. Чтобы ими стать, надо получить соответствующее образование.

- Как мы можем поблагодарить тех, кто нам помог? (Написать благодарность, сделать подарки, послать письмо и т.д.).

- Кому вы благодарны за помощь в работе над проектом? (Учащиеся называют всех, с кем встречались на экскурсиях, а также своих родителей, учителя, старшеклассников).

- А как работали в группах? Всё ли было хорошо? Всё ли получилось? Какие встретились трудности? (Руководители групп рассказывают об участии членов своей группы, т.к. они к этому готовились заранее. Акцент делается на посильный вклад каждого ученика в общий результат).

- Чему вы научились, работая над проектом? Вы можете продолжить следующие фразы:

Я понял (а), что самое главное в жизни — это ...

Мне кажется, что я теперь смогу ...

Я научилась (научился) ...

(Для некоторых учеников, в случае затруднений, педагог предлагает варианты ответов согласно формируемым универсальным учебным действиям. Дети высказываются).

Дети под руководством учителя распределяют между группами, кого и как поблагодарить. Выполняют намеченную работу и обмениваются впечатлениями по её завершению.

Учитель также предлагает родителям принять участие в обсуждении результатов проектной деятельности, дать оценку деятельности групп и детей. Те родители, которые отсутствуют на этапах презента-

ции и подведения итогов проектной деятельности, могут прислать свои отзывы через детей или электронную почту.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ И ОБСУЖДЕНИЯ

1. В чем отличие проектной деятельности школьников от других технологий?
2. Почему проектную деятельность детей можно отнести к образовательной технологии?
3. С какими трудностями могут столкнуться учащиеся при выполнении проекта?
4. Какова роль, функции педагогов при организации проектной деятельности?
5. Назовите отличительные педагогические средства, которые используются при организации проектной деятельности.
6. Как определить эффективность проектной деятельности детей?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Базовый уровень

1. Определите, какие средства, методы и приемы использует педагог на каждом этапе выполнения проекта «Где родился, там и пригодился».
2. Составьте список проектов для учащихся, используя следующую таблицу:

Название проекта	Тип проекта (используйте таблицу)	Возраст участников	Основополагающий вопрос	Связь с учебными предметами

Повышенный уровень

1. Составьте методическую разработку организации проектной деятельности детей по решению конкретной проблемы, используя вышеизложенный опыт.
2. Составьте список проектов, используя таблицу, которая предложена в задании 2 базового уровня, дополнив ее еще двумя разделами: способы «запуска проекта» и форма представления результатов проектной деятельности.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова, Л.В., Серебренников, Л.Н., Чернявская, А.П. Профориентация и самоопределение детей-сирот [Текст]. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. – 247 с.
2. Байбородова, Л.В., Цамуталина, Е.Е. Обучение в разновозрастных группах сельской начальной школы: «Технология» [Текст]. – Ярославль: Департамент образования Администрации Ярославской области; ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2006. – 201 с.
3. Лебедева, М.Б., Шилова, О.Н. Проектная деятельность в профориентационной работе и социализации детей-сирот: метод. пособие. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – 110 с.
4. Мельников, В.Е., Мигунов, В.А., Петряков, П.А. Метод проектов в преподавании образовательной области «Технология» [Текст]. – 2-ое изд. – В. Новгород, 2000.
5. Мелехина, С.И. Основы проектной деятельности учащихся. 5-9 классы [Текст]: уч.-метод. пособие. 1 часть. – Киров: КИПК и ПРО, 2008. – 221.
6. Образовательная система «Школа 2100». Примерная основная образовательная программа [Текст] / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Баласс, 2011. – 416 с.
7. Павлова, М.Б., Дж. Питт. Дизайн – подход как основа обучения [Текст]. – Н. Новгород, 2000.
8. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении [Текст]. – М.: АРКТИ, 2005. – 164.
9. Предпрофильная подготовка: проектная деятельность учащихся [Текст]: уч.-метод. пособие; под ред. Л.В. Байбородовой, Л.Н. Серебренникова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. – 126 с.
10. Проектные задачи в начальной школе [Текст]: пособие для учителя; под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2009. – 176 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 31 с.
12. Чечель, И.Д. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям [Текст] // Методология учебного проекта. – М., 2001.

ГЛАВА 7. ДИСКУССИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

7.1. Особенности дискуссии

Дискуссия – это метод обсуждения и разрешения спорных вопросов. В настоящее время она является одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность обучающихся, развитие рефлексивного мышления. Ошибочно считать, что дискуссия – это целеустремленное, эмоциональное, заведомо пристрастное отстаивание уже имеющейся, сформированной и неизменной позиции. Дискуссия – равноправное обсуждение учителем и учениками планируемых дел и проблем различного характера. Она возникает, когда перед людьми стоит вопрос, на который нет единого ответа. В ходе ее люди формулируют новый, более удовлетворяющий все стороны ответ на стоящий вопрос. Результатом ее может быть общее соглашение, лучшее понимание, новый взгляд на проблему, совместное решение.

Дискуссия – целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради формирования мнения каждым участником или поиска истины.

Важность регулярного использования дискуссии на учебных занятиях в настоящее время не оспаривается никем. Для прочного усвоения знаний и понимания возможности их использования в практической деятельности необходимо не просто прочесть и выучить материал, но и обязательно обсудить его с другим человеком. Общение, диалог является экзистенциальной необходимостью для любого человека. Диалог рассматривается как особая дидактико-коммуникативная среда, позволяющая усвоить заданное содержание смыслового общения, рефлексии, самореализации личности участников диалога. Только диалог в состоянии преодолеть противостояние педагога и учащихся в процессе обучения. Общая картина мира и своего внутреннего «Я», формирующаяся у субъекта обучения, напрямую зависит от той

точки зрения, с которой он воспринимает мир. Точка же зрения напрямую зависит от вопросов, которые он задает и на которые получает ответы.

Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и многие другие исследователи доказывали, что интеллектуальный рост является продуктом как внутренних, так и внешних, т.е. социальных процессов. Они говорили о том, что более высокий уровень мышления возникает из взаимоотношений или, проще сказать, диалога между людьми. Р. Коста, анализируя их исследования, добавляет, что при совместном генерировании и обсуждении идей люди выходят на уровень мышления, значительно превосходящий возможности отдельных индивидуумов. Коллективно и в личных беседах они рассматривают проблемы под различным углом зрения, соглашаются или спорят, отслеживают разногласия, разрешают их и взвешивают альтернативы.

Признаки дискуссии:

- работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущего и участников;
- соответствующая организация места и времени работы;
- процесс общения протекает как взаимодействие участников;
- взаимодействие включает высказывания, слушание, а также использование невербальных выразительных средств;
- направленность на достижение учебных целей.

Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников – т.е. обращении учащихся друг к другу и к учителю для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы. Общение в ходе дискуссии побуждает учащихся искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения; эти личностно развивающие результаты дискуссии напрямую реализуются на обсуждаемом в группах учебном материале. Сущностной чертой учебной дискуссии является диалогическая позиция педагога, которая реализуется в предпринимаемых им специальных организационных усилиях, задает тон обсуждению, соблюдению его правил всеми участниками.

Таблица 14

**Сравнительные характеристики общения
в традиционном обучении и дискуссии³²**

Характеристики	Обычный разговор	Дискуссия
Кто больше говорит	Учитель – две трети времени	Ученики – половину времени или больше
Типичное поведение	Вопрос – ответ. 1. Учитель спрашивает. 2. Ученик отвечает. 3. Учитель оценивает.	Нет вопросов и ответов. Неупорядоченный обмен вопросами и ответами учителей и учеников
Обмен фразами	Многократный, краткие быстрые фразы	Более медленный, фразы длиннее
Вопросы	Важен не вопрос, а знание учениками ответа	Важен смысл вопроса.
Ответ	Оценивается как правильный или неправильный. Единственный правильный ответ для всех учеников.	Оценивается как «согласен – не согласен». Правильны самые разные ответы.
Оценивание	«Правильно/неправильно». Только учителем	«Согласен/не согласен». И учениками, и учителями.

Учителю нереалистично было бы ожидать, что при организации дискуссии все получится само собой. Опыт свидетельствует о том, что педагоги соскальзывают к привычной картине управления классом, опасаясь, что оживленное, неупорядоченное обсуждение может вывести учебный процесс из-под контроля. Многие педагоги заменяют самоорганизацию участников прямым управлением. Стремление «сжать» обсуждение, сделать его компактнее нередко приводит к превращению дискуссии в обмен вопросами и ответами между учителем и учениками. Если педагог хочет изменить взаимоотношения с учениками и добиться лучшего понимания, единственная рекомендация – пробовать проводить дискуссии и не останавливаться при неудачах. Именно так достигается взаимное понимание и расположение.

Учебная дискуссия направлена на реализацию двух групп **задач**, имеющих одинаковую важность:

³² Dillon, J.T. (1994). Using Discussion in Classroom. – Philadelphia. – 98 p.

А). Задачи конкретно-содержательные:

- осознание обучающимися противоречий и трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой;
- актуализация ранее полученных знаний;
- творческое переосмысление возможностей применения знаний, и др.

Б). Организационные задачи:

- распределение ролей в группах;
- соблюдение правил и процедур совместного обсуждения, выполнение принятой роли;
- выполнение коллективной задачи;
- согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода, и т.д.

7.2. Этапы проведения дискуссии

Исследования по использованию дискуссии в различных условиях обучения свидетельствуют о том, что она уступает прямому изложению по эффективности передачи информации, но высокоэффективна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций.

В дискуссии выделяют **три этапа**: подготовительный, основной и этап подведения итогов и анализа.

1. Подготовительный этап.

Подготовительный этап, как правило, начинается за 7-10 дней до проведения дискуссии. Учебные дискуссии должны быть хорошо подготовлены, а участники – знать содержание обсуждаемого вопроса. Для подготовки и проведения дискуссии можно сформировать **временную группу** (до пяти человек), задачами которой являются:

- подготовка дискуссии: выделение в теме проблемных вопросов; подбор материала, который должны освоить все участники для того, чтобы дискуссия была более плодотворной и содержательной; проверка готовности группы к обсуждению; определение круга докладчиков или экспертов (если это необхо-

димо); подготовка помещения, информационных материалов, средств фиксации хода обсуждения и т.д.;

- выбор варианта ведения дискуссии и варианта проведения занятия в целом (например, переход к проектам и т.д.);
- проведение «мозговой атаки»;
- выработка правил;
- пересмотр и переформулирование в процессе дискуссии целей, проблем, если обсуждение зашло в тупик;
- выявление и обсуждение разногласий или расхождений точек зрения;
- обеспечение для участников возможности дать выход чувствам, поделиться переживаниями, возникающими у них как реакция на происходящее в аудитории.

2. Основной этап.

Для педагога во время проведения дискуссии важны три момента: время, цель, итог. Начинается дискуссия с вступления ведущего, которое не должно продолжаться более 5-10 минут. Во вступлении ведущий должен раскрыть основные моменты и наметить темы для обсуждения.

Приемы введения в дискуссию: изложение проблемы или описание конкретного случая; демонстрация кинофильма; демонстрация материала (объекты, иллюстративный материал, архивные материалы и т.д.); приглашение экспертов; использование текущих новостей; видео- или аудиозаписи; инсценировка, ролевое разыгрывание какого-либо эпизода; стимулирующие вопросы и т.д.

При планировании работы на подготовительном этапе выбирается форма проведения дискуссии и после вступительного слова ведущего дискуссия продолжается в выбранной форме.

Формы дискуссии.

- **Круглый стол** – беседа, в которой на равных участвуют небольшие группы учащихся (5 человек), которые последовательно обсуждают поставленные вопросы.

Схема 4

Этапы проведения дискуссии в форме круглого стола



- **Заседание экспертной группы**, первый вариант. Обычно 4-6 участников, с заранее назначенным председателем, обсуждают намеченную проблему, а затем излагают свои позиции всей группе. В процессе дискуссии остальные участники не имеют права вступить в обсуждение. Данная форма напоминает телевизионные «Ток-шоу» и эффективна только в случае выбора актуальной для всех темы.

- **Заседание экспертной группы**, второй вариант. Группа разбивается на микрогруппы на подготовительном этапе. Каждая микрогруппа самостоятельно обсуждает поставленную проблему и выбирает эксперта, который будет представлять ее мнение. На основном этапе обсуждение происходит между экспертами – представителями групп. Группы не имеют права вмешиваться в обсуждение, но могут, в случае необходимости, взять «тайм-аут» и отозвать эксперта для консультаций.

- **Форум** – обсуждение, сходное с первым вариантом («заседания экспертной группы»), в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с классом.

- **«Мозговой штурм»** проводится в два этапа. На первом этапе учащиеся, разбившись на микрогруппы, выдвигают идеи для решения поставленной проблемы. Этап продолжается от 15 минут до 1 часа. Действует строгое правило: «Идеи высказываются, фиксируются, но не обсуждаются». На втором этапе происходит обсуждение выдвинутых идей. При этом группа, высказывавшая идеи, сама их не обсуждает. Для этого либо каждая

группа посылает представителя со списком идей в соседнюю группу, либо заранее формируется группа экспертов, которая не работает на первом этапе.

- **Симпозиум** – более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями (рефератами), представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории. Симпозиум эффективен для обобщающего занятия. Для того чтобы все обучающиеся выступили, обычно организуется несколько симпозиумов в течение года.

- **Дебаты** – явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), – и опровержений. Вариантом этого вида обсуждений являются так называемые «парламентские дебаты», воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в Британском парламенте. В них обсуждение начинается с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоставляется для вопросов и комментариев участников поочередно от каждой стороны.

- **Судебное заседание** – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

- **Перекрестная дискуссия** является одним из методов технологии развития критического мышления РКМЧП (см. далее). Для организации перекрестной дискуссии необходима тема, объединяющая две противоположные точки зрения. На первом этапе каждый из учащихся индивидуально пишет по три-пять аргументов в поддержку каждой точки зрения. Аргументы обобщаются в микрогруппах, и каждая микрогруппа представляет список из пяти аргументов в пользу одной точки зрения и пяти аргументов в пользу второй точки зрения. Составляется общий список аргументов. После этого группа делится на две – в первую группу входят те участники, которым ближе первая точка зрения, во вторую – те, кому ближе вторая точка зрения. Каждая группа ранжирует свои аргументы по степени важности. Дискуссия между группами происходит в перекрестном режиме: первая группа высказывает свой первый аргумент – вторая

группа его опровергает – вторая группа высказывает свой первый аргумент – первая группа его опровергает и т.д. (Такая дискуссия иногда называется «Про-контра дискуссия»).

• **Учебный спор-диалог.** Для данной формы также необходима тема с двумя противоположными точками зрения. На подготовительном этапе группа делится на четверки, в каждой четверке определяются два пары: одна будет отстаивать первую точку зрения, другая – вторую. После этого учащиеся готовятся к дискуссии – читают литературу по теме, подбирают примеры и т.д. На основном этапе группа сразу садится по четверкам и одновременно происходят дискуссии между парами в четверках. Когда дискуссии почти закончены, учитель дает задание парам поменяться ролями – те, кто отстаивал первую точку зрения, должны отстаивать вторую, и наоборот. При этом аргументы, которые уже высказаны противоположной парой, повторяться не должны. Дискуссия продолжается.

В процессе дискуссии каждый из участников выполняет определенную роль и строго следует принятым на себя вместе с ролью обязанностям. Для повышения эффективности распределение ролей должно происходить заранее и каждый студент в течение года должен опробовать все роли.

Роли должны быть следующими:

А) Ведущий – решает все задачи организации обсуждения вопроса, вовлекает в обсуждение всех членов группы.

Б) Аналитик (критик) – задает вопросы участникам по ходу обсуждения проблемы, подвергает сомнению высказанные предложения, идеи и мысли.

В) Протоколист (секретарь) – фиксирует все, что относится к решению проблемы, обычно представляет мнение группы для всего класса.

Г) Наблюдатель – оценивает участие каждого члена группы в дискуссии на основе выделенных заранее критериев.

Д) Хранитель времени – соблюдает временные рамки обсуждения.

В зависимости от формы и целей дискуссии возможны и другие роли.

По ходу дискуссии от педагога требуется, чтобы его участие не сводилось к директивным репликам или высказыванию соб-

ственных суждений. Продуктивность генерации идей повышается, когда педагог:

- дает время, чтобы обучающиеся смогли обдумать ответы;
- избегает неопределенных, двусмысленных вопросов;
- обращает внимание на каждый ответ (не игнорирует ни одного ответа);
- изменяет ход рассуждений участника – расширяет мысль или меняет ее направленность;
- уточняет, проясняет высказывания учащихся, задавая уточняющие вопросы;
- предостерегает от чрезмерных обобщений;
- побуждает к углублению мысли.

В проведении учебных дискуссий значительное место принадлежит созданию атмосферы доброжелательности и внимания к каждому. Так, безусловным правилом является общее заинтересованное отношение к ребятам, когда они чувствуют, что педагог выслушивает каждого из них с равным вниманием и уважением – как к личности, так и к высказываемой точке зрения. Более подробно **условия и правила** проведения дискуссии даны в «Материалах для выполнения практических заданий».

3. Этап подведения итогов и анализа дискуссии.

Подводя текущие итоги обсуждения, учитель обычно останавливается на одном из следующих моментов дискуссии: резюме сказанного по основной теме; обзор представленных данных, фактических сведений; суммирование, обзор того, что уже обсуждено, и вопросов, подлежащих дальнейшему обсуждению; переформулирование, пересказ всех сделанных к данному моменту выводов; анализ хода обсуждения вплоть до текущего момента.

Общий итог в конце дискуссии – это не столько конец размышления над данной проблемой, сколько ориентир в дальнейших размышлениях, возможный отправной момент для перехода к изучению следующей темы. Важно заранее продумать форму подведения итогов, которая соответствует ходу и содержанию дискуссии. Итог может подводиться в простой форме краткого повторения хода дискуссии и основных выводов, к которым

пришли группы, и определения перспектив или в творческой форме – создание плаката или выпуск стенгазеты, коллаж, эссе, стихотворение, миниатюра и др. Возможен итог в виде схемы (например, кластера) и т.д.

Анализ и оценка дискуссии повышают ее педагогическую ценность и развивают коммуникативные навыки обучающихся. Анализироваться должно выполнение как содержательных, так и организационных задач. В ходе анализа целесообразно совместно с учениками обсудить следующие **вопросы**:

- Выполнила ли групповая дискуссия намеченные задачи?
- В каком отношении мы не достигли успеха?
- Отклонились ли мы от темы?
- Принимал ли каждый участие в обсуждении?
- Были ли случаи монополизации обсуждения?

С целью экономии времени вопросы могут быть предложены в виде опросника. В зависимости от цели анализа учитель может обобщать или не обобщать высказывания учащихся. Более глубокий анализ можно провести, записав дискуссию на видеокамеру.

Для **анализа своего поведения** в ходе дискуссии педагогу целесообразно ответить на следующие вопросы (М. Кларин):

- А) Поставил(а) ли я обоснованную цель?
- Б) Соответствовала ли выбранная тема форме дискуссии?
- В) Удалось ли мне добиться активного участия учащихся в обсуждении?
- Г) Побуждал(а) ли участвовать или, наоборот, останавливал(а) желающих высказаться?
- Д) Удавалось ли мне препятствовать монополизации обсуждения?
- Е) Поддерживал(а) ли я робких учащихся?
- Ж) Использовал(а) ли я открытые вопросы, побуждающие к обсуждению?
- З) Побуждала ли я учащихся к постановке исследовательских вопросов, поиску гипотетических решений?
- И) Удерживал(а) ли я внимание группы на теме обсуждения?
- К) Не занимал(а) ли я доминирующую позицию?

Л) Подводил(а) ли я промежуточные итоги, суммировала(а) ли точки зрения, чтобы усилить внутреннюю связность дискуссии?

М) Что удалось мне лучше всего?

Н) Что удалось мне хуже всего?

О) Какие приемы (перечислить) я применял(а), чтобы сделать дискуссию более эффективной?

П) Какие приемы (перечислить) снижали эффект дискуссии?

7.3. Технология «Дебаты»

«Дебаты» относятся к личностно-ориентированным, развивающим технологиям обучения, которые на протяжении ряда лет активно используются в школах при изучении социально-гуманитарных дисциплин.

Основополагающими принципами организации дебатов являются честность и уважение партнеров. В ходе игр учащиеся получают основательные знания по изучаемым темам, учатся правильно строить свою речь, получают навыки ведения исследовательской работы, проходят через мастерские логики, риторики, культуры речи, имиджа спикера.

Наличие элемента состязательности стимулирует творческую, поисковую деятельность, тщательную проработку материала. «Дебаты» позволяют решать обучающие, развивающие, воспитательные и коммуникативные задачи. Их используют как форму урока, как элемент урока для актуализации знаний, организации самостоятельной работы учащихся, обобщения, систематизации, закрепления учебного материала, обеспечения «обратной связи», как форму аттестации учащихся. «Дебаты» можно применять на уроках общегуманитарного и естественно-научного циклов.

Дебаты – это интеллектуальная игра, особая форма дискуссии, которая ведется по определенным правилам. Две команды школьников должны найти аргументы, поддерживающие утверждение, сформулированное в теме, а также аргументы, опровергающие его, чтобы убедить слушателей (жюри) в своей правоте. Каждая команда состоит из трех спикеров, которые выступают с

различными типами конструктивных речей. Выступающим важно убедить оппонентов в верности оспариваемого тезиса.

Основные этапы проведения дебатов

1. Подготовительный (за неделю до проведения дебатов):

- формирование команд (6-8 человек);
- бейджи для команд, фишки двух цветов для судей, песочные часы, гонг;
- формулировка тезиса. Команды получают задание подготовить аргументы, доказательства, подобрать цитаты из произведений, критической литературы и т. д. «за» и «против» предложенного тезиса;
- правила дебатов, кодекс чести дебатера, этикет проведения дебатов.

2. Проведение дебатов

- жеребьевка (определяется утверждающая и отрицающая команды);
- строгое соблюдение регламента, правил работы в команде, в соответствии с которой следует не переходить на личности, обсуждать аргумент, а не позицию;
- критерии оценки.

3. Заключительный

- вопросы для анализа дебатов;
- рефлексия (письменно).

При использовании технологии дебатов учитель должен учитывать следующие факторы:

1. Формулировка темы. Тема для дебатов должна звучать как утверждение. Например, «Москва – худший вариант централизации» – это правильная формулировка. (Сравните – «Тверь или Москва – какой вариант централизации лучше?» – это неправильная формулировка). Тема должна затрагивать существенные, значимые вопросы, при этом не должна давать преимуществ ни одной из команд.

2. Термины, понятия, определения, которые будут использоваться в дебатах, должны пониматься обеими сторонами однозначно. Дебаты по терминам не допускаются.

3. Каждая команда для доказательства своей позиции создает систему аргументации. Нужно учить школьников высказываться, придерживаясь такого порядка: тезис – аргумент – поддерж-

ка. Тезис содержит какой-либо аспект проблемы, основную мысль, идею; аргумент – это основание, довод, доказательство тезиса; поддержка аргумента – это факты, цитаты, статистические данные и т.п. Например, командам предлагается выдвинуть три тезиса, раскрывающие содержание обсуждаемой проблемы и представить аргументы и поддержку аргументов. Так, на уроке «Москва – худший вариант централизации» могут обсуждаться такие аспекты (сформулированные в форме тезисов): географическое положение Москвы, безопасность региона, отношения с Ордой, личностные качества московских князей и т.п.

4. Отдельные элементы дебатов следует вводить в процесс обучения постепенно, чтобы научить школьников выстраивать аргументацию. Например, использовать такой элемент получения «обратной связи» или закрепления на уроке: составьте блок доказательств (тезис – аргумент – поддержка) следующего утверждения «Иностранный капитал играл определяющую роль в экономике России в нач. XX в.».

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Условия и правила организации дискуссии

1. Организационные и содержательные условия:

- а) изначально должно быть несколько точек зрения на предмет обсуждения;
- б) правдивость – то, что говорят и о чем говорят, должно быть правдой;
- в) диспутанты должны вступать в дискуссию с желанием услышать и понять другие доводы, поддержать иные точки зрения, а не только высказать свои;
- г) знание и понимание предмета разговора преподавателем и студентами в ходе дискуссии должно развиваться;
- д) выдвигаемые аргументы должны быть обоснованы и доказательны;
- е) участники дискуссии должны подходить к ней осмысленно, применяя в ее ходе рефлексию и обдуманно корректируя решение в случае необходимости;
- ж) решения принимаются с учетом перспективы развития группы;
- з) все участники несут равную ответственность за выбранное решение.

2. Условия открытости:

- а) предмет обсуждения должен быть открыт для дискуссии;
- б) мышление и восприятие участников должно быть открыто для воздействия и понимания;
- в) дискуссия открыта для всех аргументов, данных, точек зрения, критики;
- г) дискуссия открыта для всех студентов и преподавателей, а также для всех, кто желает принять в ней участие, для исключения кого-либо должны быть очень веские причины;
- д) время для дискуссии не ограничено;
- е) результат дискуссии открыт, нельзя заранее предположить выводы и сводить к ним обсуждение, также нельзя заранее предсказать, что результатом должно быть одно решение, их может быть несколько, а может и не быть вовсе;
- ж) цели и ход дискуссии на подготовительном этапе открыты, объявляется только тема;
- з) участники дискуссии свободны в изменении своего мнения и нахождении общих точек зрения.

3. Правила общения:

- а) преподаватели и студенты должны говорить друг с другом;
- б) они должны слушать друг друга;
- в) они должны отвечать друг другу;
- г) все участники должны получить ясное представление о позициях друг друга;
- д) миролюбие – соблюдение правил типа «в одно и то же время говорит только один человек», «не прерывать друг друга», «не ругать без доказательств непонравившиеся доводы или собеседника» и другие;
- е) дружелюбие – люди не должны бояться высказывать честно и открыто свое мнение;
- ж) равенство – каждый из участников имеет равные права и время для высказывания, одобрения и возражений, все мнения равны;
- з) уважение – участники должны высказывать уважение и заботу каждому, вне зависимости от мнения, которое он высказал, и поста, который занимает высказывающийся;
- и) скептицизм по отношению к авторитетам, уважается только суть высказывания, а не авторитет, на который ссылаются;
- к) причины и доказательства должны быть ясно изложены с тем, чтобы другие быстро их поняли, аргументы должны точно отражать точку зрения и не вызывать двусмысленных толкований;
- л) доказательство должно быть немногословным, без лишних повторов и примеров;

м) участники дискуссии свободны в своем обращении за разъяснениями к любому другому участнику. Дискуссия – это действие с множеством адресатов.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ И ОБСУЖДЕНИЯ

1. Чем дискуссия отличается от фронтального обсуждения?
2. Каковы условия повышения эффективности изучения материала при использовании дискуссии?
3. В чем достоинства и недостатки использования дискуссии в учебном процесс? В воспитательном процессе?
4. Каковы возможные ошибки педагога при организации дискуссии?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Базовый уровень

1. Разработайте краткую памятку по проведению дискуссии.
2. Проведите в группе дискуссию в форме учебного спора-диалога.

Повышенный уровень

1. Разработайте кейс для дебатов по теме «Технологии педагогической деятельности».
2. Проведите в группе дебаты по теме «Технологии педагогической деятельности».
3. Разработайте критерии оценки эффективности дискуссии.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Кортаева, Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников [Текст]. – М.: Сентябрь, 2003.
2. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии [Текст]. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
3. Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии [Текст]. – М., 1998.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / под ред. Е.С. Полат. – М., 2003.
5. Педагогические системы и технологии [Текст]: лабораторный практикум / под ред. И.И. Цыркун, М.В. Дубовик. – М.: Тетрасистемс, 2010. – 224 с.
6. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Методы формирования научно-исследовательских компетенций будущих педагогов [Текст]: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 116 с.

ГЛАВА 8. ТЕХНОЛОГИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

8.1. Сущность игровой деятельности

В широком смысле игра является многогранным, исторически сложившимся социальным явлением, в котором проявляется социальный опыт и культура прошлых поколений и одновременно приобретает настоящий социальный опыт взаимоотношений людей.

Большинству игр присущи четыре главные черты:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата;
- творческий, импровизационный, активный характер деятельности;
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, т.п.;
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.³³

Сущность феномена игровой деятельности, как эффективной педагогической технологии показал С.И. Гессен. Он рассматривает ее как произвольную деятельность, в которой настоящее не жертвуется будущему. В игре каждый момент имеет «самодовлеющую ценность». Игра «протекает из момента в момент», в ней последовательность действий, образов, эмоций удовлетворяется сама по себе. Игра ребенка может беспрестанно менять свой ход в зависимости от внешних впечатлений, может без конца начинаться сызнова, произвольно прерываться, не терпя от этого никакого ущерба.³⁴

³³ Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – 269 с.

³⁴ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

Именно такая трактовка игровой деятельности позволяет понять, почему дети с удовольствием включаются в игру, чувствуют себя в большей безопасности, что им наиболее эффективно исследовать, «пробовать» различные роли, переводя их в символический мир игры.

Внутренняя референтность в игре обеспечивается эмпатией и рефлексией.

Эмпатия – понимание эмоционального состояния другого человека посредством сопереживания, проникновения в его субъективный мир.

Рефлексия – осмысление своих собственных действий.

Состязательность и соперничество являются «внутренней» пружиной» мотивации действий детей в игре и направлены на выигрыш – игровой результат, который вызывает подъем активности, творчества, создает условия для мобилизации всех потенций ребенка.

Мотивация ребенка в игровой деятельности развивается на нескольких уровнях.

На первом уровне мотивация связана с получением удовольствия от игры, которая выражается словами «хочу играть», представляет собой установку, определяющую готовность к любым действиям, связанным с данной игрой.

На втором уровне мотивация связана с игровой задачей, то есть с выполнением правил, разыгрыванием сюжета, роли. Особенности игровой задачи в том, что она заранее задана: соглашаясь играть, каждый автоматически принимает и игровую задачу, существующую в виде правил, и руководствуется ею в своих действиях, и ее можно выразить в виде «Надо!» – своеобразная форма осознанной необходимости.

Третий уровень связан с процессом выполнения игровой задачи. Чтобы справиться с этим заданием, ребенку необходимо мобилизовать максимум духовных и физических сил, дабы не просто повторить уже известное решение, но из множества возможных вариантов выбрать наиболее удачный или из уже известных – составить новую комбинацию. Преодоление воспри-

нимается как личный успех, победа и даже некоторое открытие себя, своих возможностей, и это выражается как «Я могу».³⁵

При разработке игровой технологии учет уровневой мотивации детей в игре обеспечивает сопровождение игровых действий ребенка высоким эмоциональным подъемом, устойчивым познавательным интересом, мощным стимулятором его активности.

8.2. Структура и принципы игровой технологии

Игра, являясь развлечением, отдыхом, способна перерасти в обучение, в творчество. Этот феномен в образовательном процессе используется в качестве технологии освоения дидактического материала; как технология внеклассной работы, как элементы более общей педагогической технологии.

В отличие от игр вообще игровая технология обладает существенным признаком четко поставленными педагогическими задачами и соответствующими им педагогическим результатам.

Любая игровая технология включает в себя ряд взаимосвязанных элементов, которые позволяют соответствовать психолого-педагогической природе игровой деятельности. Данные элементы представлены в табл. 15.

Таблица 15

Структурные элементы игровой технологии

Элемент	Характеристика
Игровая ситуация	Эмоциональная установка на игру, на восприятие игровых задач, на активизацию мыслительной деятельности и воображения ребенка
Задачи игры	Постановка задач игры
Правила игры, игровое действие	Правила игры организуют поведение играющих, обеспечивают игрокам равные условия, выступают регулятором игрового действия. Игровые правила реализуются в игровых действиях. Игровые действия должны быть мотивированы

³⁵ Каникулы: игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников: кн. для учителей / О.С. Газман, З.Б. Баянкина, В.М. Григорьев и др.; под ред. О.С. Газмана. – М.: Просвещение, 1988. – 157 с.

	вируются, должны постепенно усложняться и соответствовать числу учащихся
Игровое состояние	Эмоциональное отношение к действительности, поддерживаемое проблемностью ситуации, элементами соревновательности, занимательности, используемыми аксессуарами, свободной творческой атмосферой, ситуацией выбора
Результат игры	Результат для педагога: игра продемонстрировала умения, уровень усвоения знаний и норм поведения. Результат для учеников: игра пробудила интерес к проблеме, принесла эмоциональное удовлетворение

При разработке, организации игровых проектов в образовательном процессе важно соблюдать педагогические принципы игровых технологий.

Принцип активности – важнейший, базовый для игры. Активно действовать – безусловное правило участия в любой игре.

Принцип самостоятельности – определяется исходя из того, что каждое действие играющего должно быть результатом самостоятельного усилия, управления собственной деятельностью.

Принцип коллективности – отражает значение коллективных действий в игре, в интересах достижения индивидуального результата участника игры и ведущего (руководителя).

Принцип моделирования, является определяющим игру как таковую. Без осознания модельного существования – нет игры. Деятельность играющего реализуется в определенной системе квазиреальности.

Принцип проблемности – отражает проблемную, развивающую природу игры. Разрешение возникающих одна за другой проблемных ситуаций – своего рода упражнение по развитию творческого мышления и повышения интеллектуальной, творческой активности обучаемых в игре.

Принцип соревновательности – обеспечивает побуждение играющих к лидерству в игре, к победе, к достижению более высокого результата.

Принцип новизны – обеспечивает познавательную активность и интерес участников.

Принцип динамичности – отражает влияние факторов времени и пространства. Игровое время можно ускорить, вернуть, остановить, замедлить.

Принцип результативности – обеспечивает количественное и качественное отражение результатов игровой деятельности.

Принцип обратной связи (рефлексии игрового действия) – диктует прохождение и отображение информации о протекании игры и деятельности в игре. Это позволяет соотносить играющему свои действия в игре с оптимально приемлемыми в игровой ситуации, вносить соответствующие коррективы в свою позицию относительно игрового процесса и развивающейся ситуации.³⁶

8.3. Классификация игровых технологий

В педагогической литературе не существует единого подхода к классификации игровых технологий. Классифицируют их по характеру педагогических задач, по характеру деятельности учеников, по организационному характеру и т.д.

Для представления методического разнообразия применения игровых технологий в образовательном процессе, их целесообразно различать по наиболее характерным признакам, представлены в табл. 16.

Таблица 16

Виды игровых технологий

Признак	Вид игр
Характер деятельности	Физические, интеллектуальные, социальные, психологические
Характер педагогического процесса	Дидактические, познавательные, воспитательные, развивающие, творческие (репродуктивные, продуктивные), диагностические, профориентационные, психотерапевтические
Характер игровых действий	Сюжетные, ролевые, деловые, драматизации, имитационные, спортивные, военно-

³⁶ Князев А.М. Обучение и развитие личности в организации (технологический подход): учеб. пос. – М., 2005. – 185 с.

	прикладные, туристические
Характер среды	Аудиторные, уличные, на местности, компьютерные, телевизионные
Количество участников	Массовые, групповые, индивидуальные

Игровые технологии, в соответствии с предложенной классификацией, находятся во взаимосвязи. Обычно один игровой проект включает в себя комплекс игр с различными характерными признаками.

8.4. Специфика игровой деятельности

Специфика игровой деятельности в образовательном процессе обусловлена характером взаимодействия педагога и учащихся. Эти отношения могут строиться в системе «педагог – ученик» и «старший младший».

Роль педагога в системе «педагог – ученик» предполагает, прежде всего, руководство процессом организации и управления совместной деятельностью детей. Роль педагога в системе «старший – младший» связана с регулированием внутригрупповых и межличностных отношений.

Успешность игровой деятельности зависит от реализации педагогом следующих функций.

Обучающая функция предусматривает передачу детям опыта организации деятельности в виде активного обучения посредством совместной деятельности педагогов и учащихся. Эффективность взаимодействия повышается, когда педагог выступает как старший товарищ и помогает школьникам «на равных» в разработке, организации, оценке, подведении итогов.

Стимулирующая функция заключается в побуждении детей к изменению своего ролевого участия через создание ситуаций, которые помогали бы учащимся самостоятельно принимать решения и выходить из возникающих трудных ситуаций.

Оптимальное сочетание педагогического руководства и самостоятельности учащихся, которое выражается в появлении форм делового сотрудничества и предметно-содержательном общении

участников игровой деятельности, обеспечивается последовательными действиями участников процесса (табл. 17).

Таблица 17

Этапы построения игрового проекта

Название этапа	Деятельность педагога	Деятельность учащегося
1. Организация работы по разработке стратегии игрового проекта	Определению целей и способов их достижения, составление плана создания игрового проекта, формирование инициативных групп по разработке игровых правил и условий	Выдвижение и оценка идей. Определение ожидаемого результата игрового проекта
2. Разработка игровых правил и условий	Организация работы инициативных групп по разработке игровых правил и условий	Разработка игровых правил и условий. Оформление игрового проекта: составление схемы, плана игрового проекта
3. Запуск игрового проекта	Проверка готовности старта игрового проекта. Эмоциональная установка на погружение в игровую ситуацию	Распределение обязанностей, функций между школьниками по организации игрового проекта. Формирование игровых групп. Определение и принятие своей роли каждым участником игрового проекта
4. Реализация игровых действий	Координация действий участников игрового проекта согласно правилам и условиям развития проекта. Эмоциональная поддержка игрового состояния участников проекта	Выполнение игровых правил и условий
5. Подведение итогов игрового проекта	Организация рефлексии	Коллективная оценка результатов игрового проекта. Определение перспектив

Специфика этой технологической схемы заключается в том, что на первых двух этапах педагог выступает как руководитель игрового проекта, и его деятельность направлена на непосредственную организацию и обеспечение целевой направленности игрового проекта. На следующих этапах руководство игровым

проектом осуществляется инициативными группами. Основная деятельность педагога на этих этапах – регулирование взаимодействия детей через сотрудничество и сотворчество педагога и учащихся в системе «старший – младший».

Предложенный алгоритм разработки игрового проекта позволяет педагогам включить учащихся в коллективный поиск. Школьники создают свой вариант проекта игры, что побуждает их к реализации собственных замыслов. Данный алгоритм создания игрового проекта можно рассматривать как педагогическую технологию, определяющую последовательные действия ученика и учителя, но игровой проект реализуется через частные игровые технологии и разнообразные игры, организаторами которых могут выступать как педагог, так и сами учащиеся. Для того чтобы игра соответствовала своей психолого-педагогической сущности, чтобы каждый участник игры чувствовал себя комфортно, ощущал психологический простор и свободу, организатор игры должен придерживаться определенных этапов ее проведения (табл. 18).

Таблица 18

Алгоритм проведения игры

Этап	Действия организатора	Требования к результату
1. Подготовка игры	Определить цель игры, для чего её проводить; условия: реквизит, место проведения, возраст и количество участников игры, сколько у них свободного времени для проведения игры; итог игры	Игра должна соответствовать возрасту участников и ситуации, в которой она проводится. Реквизит и место проведения должны быть гигиеничны, безопасны, удобны, эстетичны и соответствовать количеству игроков
2. Ввод в игру	Эмоциональная установка на игру и восприятие игровых задач. Объяснения игровых правил и действий, распределение ролей, формирование игровых групп	Объяснение игры должно быть связано с темой занятия, праздника, вечера, игровой ситуации. Оно должно быть ясным, четким в изложении; эмоционально выразительным
3. Проведение игры	Поддержка свободной творческой атмосферы, соревновательности, занимательно-	Организатор должен поощрять участников или группу участников словами или призами.

	сти. Коррекция действия игроков, если они уходят от главной цели игры	Если зрелищный запас исчерпан, то следует снять игровое задание или заменить его другим. Только ведущий может корректировать действия участников
4. Определение итогов игры	Констатация достигнутых результатов. Формулировка окончательного итога игры	Игровое действие должно завершаться получением определенного игрового результата. Анализ хода и результатов игры должен быть осуществлен как игроками, так и организатором, при этом следует критически оценивать себя и окружающих. При награждении вначале поощряют (словесно) проигравших, а затем награждают победителей

Практика показывает, что использование игровых технологий в образовательном процессе позволяет учащимся в комфортных эмоционально-психологических условиях достигать личностных и метапредметных результатов собственной образовательной деятельности.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Игровой проект «Экспедиция ИКС»

Экспедиция – объединение мальчишек и девчонок, пап и мам, всех желающих проводить свое время с пользой, научиться тому, чего еще не знал раньше, стать лучше. Экспедиция - игра для тебя и твоих друзей, возможность объединения для добрых и полезных дел.

ИКС – это препятствия, трудности, испытания.

ИКС – это маршруты, объекты Экспедиции.

ИКС – это сами ее участники.

ИКС – это Игра, Конкурс, Состязание.

Участником Экспедиции может стать любой желающий, кто готов выполнить правила игры.

Экспедиция состоит:

из конкурсов – они позволяют увидеть в человеке то, о чем не было известно раньше, позволяют выбрать направления пути, составить карту исследований;

из игр – они учат, помогают узнать новое, знакомят ребят друг с другом;

из праздников – на них встречаются ребята из разных экспедиционных групп, рассказывают о себе, том пути, который прошли, и как им это удалось;

из турниров, встреч, соревнований – где определяются победители, подводятся итоги, намечаются маршруты Экспедиции.

Кто может стать организатором Экспедиции?

Для ребят 1-го класса – учитель и родители, старшие братья и сестры.

Для ребят 2-го класса – учитель, родители, сами ребята, ставшие победителями конкурсов, игр, турниров, проявившие себя.

Для ребят 3-го класса – учитель, родители и сами ребята, старшие друзья – члены детских объединений и организаций.

В Экспедицию могут отправиться и группы ребят разного возраста, объединенные общими интересами.

Программа Экспедиции носит обучающий характер. Развитие и задания связаны с материалами школьных уроков. Необходимо включение в игру подростков как помощников взрослых организаторов. Это зависит от уровня развития самой игры, от позиции организаторов игр – педагогов и родителей.

Организация конкретных дел (конкурсов, игр, праздников, турниров) проводится методом творческих групп, позволяющих привлечь к подготовке всех заинтересованных детей и взрослых.

Куда отправляется Экспедиция? Это зависит от того, с чем хотят познакомиться сами участники Экспедиции, чему научиться и в чем стать лучше. Для этого формируются различные экспедиционные группы (как временные, так и постоянные). Варианты «испытаний», «направлений», «маршрутов», «карт успеха»:

– «Солнцеворот» – путешествие в мир природы, экологии Земли;

– «Зазеркалье» – путешествие в мир самого себя, мир своей души, возможность научиться отличать хорошее от плохого, видеть себя глазами других людей;

– «Тили-мили-трам-та» – путешествие для тех, кто ищет дело по душе, хочет разобраться в том, что такое «интерес», который у всех разный;

– «Неведомое, необычное» – путешествие для тех, кто сам может увидеть необычное в обычном, маршрут, который составишь ты сам вместе со своими друзьями.

«Экспедиция ИКС» поможет:

- научиться что-то делать своими руками;
- стать взрослее (от участника Экспедиции – к ее организатору);
- задуматься о том, что такое жизнь и как сделать ее лучше;
- найти настоящих друзей и единомышленников.

С чего начать?

1. Придумать конкурсы, которые помогут определить составы экспедиционных групп, выявить лидеров, определить то, что является трудным для всех.

2. Нарисовать «Карты пути» или «Карты успеха», состоящие из препятствий, преодолевая которые, каждый станет лучше, научиться тому, что не знал раньше.

3. Составить игры, помогающие ребятам ответить на интересующие их вопросы, которые научат их разным умениям в спорте, труде, искусстве и т.д.

4. Вместе с победителями игр, конкурсов подготовить праздники, которые помогут поделиться находками.

5. Для подведения итогов разработать турниры, соревнования, где определяются индивидуальные и командные победители, знатоки, умельцы и т.д.

После того, как один из путей Экспедиции пройден, намечайте следующий маршрут, путь и т.д.

Что в результате «Экспедиции ИКС» должно произойти?

Для ребенка:

– раскрытие способностей, развитие склонностей и интересов, приобретение новых знаний, умений и друзей.

Для родителей:

– новые средства общения с ребенком, возможность лучше узнать его как «самостоятельного человека», «творческую личность».

Для педагога:

– использование различных приемов подачи учебного материала через игру, конкурсы;

– помощь в общении друг с другом;

– развитие организаторских, лидерских способностей школьников.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ И ОБСУЖДЕНИЯ

1. Как связана сущность игровой деятельности и специфика игровой деятельности педагога?
2. Назовите основные элементы игровой технологии.
3. Какие функции выполняет педагог при организации игровых проектов?
4. Как определить эффективность игровой деятельности педагога?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Базовый уровень

1. Используя разработку игрового проекта, представленного в этом разделе книги, выделите характерные классификационные признаки игровых технологий этого игрового проекта.

2. Составьте план подготовки и проведения игры, используя следующую таблицу:

№	Задача	Ожидаемый результат

3. Составите правила организации игрового проекта, учитывая структуру и принципы игровой технологии.

Повышенный уровень.

1. Разработайте игровую технологию знакомства в детском коллективе, сформулируйте педагогические задачи, которые будут решены через игровые действия учащихся, используя следующую таблицу:

Педагогическая задача	Игровая задача	Игровой результат	Педагогический результат игры

2. Используя как пример разработку игрового проекта, представленного в этом разделе книги, разработайте собственный игровой проект.

3. Определите собственные действия при организации разработанного вами игрового проекта, используя следующую таблицу:

Этап организации игрового проекта	Задача педагога	Формы и методы решения задачи	Ожидаемый результат

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой: книга для учителя [Текст]. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
2. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Каникулы: игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников [Текст]: кн. для учителей / О.С. Газман, З.Б. Баянкина, В.М. Григорьев и др.; под ред. О.С. Газмана. – М.: Просвещение, 1988. – 157 с.
4. Пидкасистый, П.И., Хайдаров, Ж.С. Технология игры в обучении и развитии [Текст]: учеб. пос. – М.: Изд-во МПУ, 1996. – 269 с.
5. Прутченков, А.С. Возможности игровой технологии: понятия и термины [Текст] // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 121.
6. Князев, А.М. Обучение и развитие личности в организации (технологический подход) [Текст]: учеб. пос. – М., 2005. – 185 с.
7. Куприянов, Б.В., Рожков, М.И., Фришман, И.И. Организация и методика проведения игр с подростками: Взрослые игры для детей [Текст]: учеб.-мет. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 216 с.
8. Шамаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры [Текст]. – М.: Новая школа, 1994. – 269 с.
9. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст]. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

ГЛАВА 9. ТЕХНОЛОГИЯ «РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО»

9.1. Теоретические основы технологии

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» относится к технологиям открытого образования. Технологии открытого образования ориентированы на создание индивидуальных траекторий развития обучающегося в учебном процессе. При их использовании учащийся становится подлинным активным субъектом образовательного процесса. В условиях школы их применение может снять многие проблемы, стоящие в настоящее время перед педагогом и значительно снизить психологическую нагрузку на учащегося, одновременно подняв уровень его активности в обучении. К технологиям открытого образования относятся: «Дебаты», «Портфолио», «Развитие критического мышления через чтение и письмо», «Образ и мысль», «Педагогические мастерские».

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (Reading and Writing for Critical Thinking – РКМЧП) возникла в Америке в 80-е годы XX столетия. В России технология известна с конца 90-х годов и по-другому называется «Чтение и письмо для развития критического мышления» – ЧПКМ. В основу ее положены идеи и положения теории Ж. Пиаже об этапах умственного развития ребенка; Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и о неразрывной связи обучения и общего развития ребенка; К. Поппера и Р. Пола об основах формирования и развития критического мышления; Э. Браун и И. Бек о метакогнитивном учении; гражданского и правового образования и др. Неоспоримой заслугой активных разработчиков технологии ЧПКМ, в частности, Куртис Мередит, Чарльза Темпла и Джинни Стилл, является то, что они смогли «переложить» положения данных теорий на язык практики, причем довели свою работу до уровня педагогической технологии, выделив этапы, методические приемы и критерии оценки результата. Именно поэтому их

разработками может пользоваться огромное количество педагогов, достигая эффективных результатов в работе.

«Переложенные» на язык практики **идеи технологии ЧПКМ** звучат следующим образом:

- Дети от природы любознательны, они хотят познавать мир, способны рассматривать серьезные вопросы и выдвигать оригинальные идеи.
- Роль педагога – быть вдумчивым помощником, стимулируя обучающихся к неустанному познанию и помогая им сформировать навыки продуктивного мышления.
- Критическое мышление формируется, прежде всего, в дискуссии, письменных работах и активной работе с текстами. С этими формами работы обучающиеся хорошо знакомы, их необходимо только несколько изменить.
- Существует неразрывная связь между развитием мыслительных навыков и формированием демократического гражданского сознания.

Данные положения обосновывают средства и методы, с помощью которых развивается критическое мышление. Действительно, работа с текстами (учебными, художественными, научными, документальными и др.) на каждом предмете – деятельность для учащихся столь же привычная, как и разного рода письменные работы. В чуть меньшей мере им знакомы дискуссии и обсуждения.

Ответим на вопрос: **«Что же такое критическое мышление?»**

«Думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы, осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и последствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, постоянный вопрос: «А что, если?..» Критическое мышление означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами. Критическое мышление преду-

смаатривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление»³⁷.

Критическое мышление, таким образом, – не отдельный навык, а **комплекс многих навыков и умений**, которые формируются постепенно, в ходе развития и обучения. Оно формируется быстрее, если обучающиеся являются не пассивными слушателями, а постоянно активно ищут информацию, соотносят то, что они усвоили, с собственным практическим опытом, сравнивают полученное знание с другими работами в данной области и других сферах знания (говоря привычным языком, самостоятельно устанавливают внутрипредметные и межпредметные связи). Кроме того, учащиеся должны научиться (а педагоги должны помочь им в этом) подвергать сомнению достоверность и авторитетность информации, проверять логику доказательств, делать выводы, конструировать новые примеры для использования теоретического знания, принимать решения, изучать причины и последствия различных явлений и т.д. Систематическое включение критического мышления в учебный процесс должно формировать особый склад мышления и познавательной деятельности.

По мнению Д. Халперн, показателем наличия у обучающихся высокого уровня развития критического мышления является присутствие у них ряда важных качеств, а именно: готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять ошибки, осознание, поиск компромиссных решений³⁸. Признаками критического мышления являются продуктивность, самостоятельность, индивидуальность, аргументированность, социальность, рефлексивность, оценочность.

Р. Paul (США) предложил разграничивать критическое мышление в «слабом» и «сильном» смысле. Так, использование анализа и аргументации с целью, прежде всего, развенчать чужую точку зрения служит примером критического мышления в «слабом» смысле. Напротив, человек, прибегающий к критическому мышлению в «сильном» смысле, не сосредоточен на собствен-

³⁷ Мередит К.С., Стилл Д.Л., Темпл Ч. Как учатся дети: Свод основ: учебное пособие для проекта ЧПКМ. – М., 1997. – С. 3.

³⁸ Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 458 с.

ной точке зрения. Он исходит из необходимости по собственной инициативе испытывать свои идеи и представления наиболее сильными из возможных возражений, какие только могут быть выдвинуты против них³⁹.

Процесс учения – это процесс увязывания нового с уже известным. Обучаемые строят новые представления на основании предыдущих знаний и представлений. Данное положение также является неременным условием использования технологии ЧПКМ.

9.2. Этапы технологии РКМЧП

Подробнее остановимся на самой технологии. Для того чтобы дать учащимся возможность активно работать с получаемым знанием, авторы технологии предлагают строить урок по привычной схеме: «введение – основная часть – заключение». Подобная же схема действует и при решении проблем: «введение в проблему – подходы к ее решению – рефлексия результата». В рамках технологии ЧПКМ данные этапы получили несколько иные названия и функции. Итак:

Первый этап – ВЫЗОВ – задачи (функции) которого:

- актуализировать и проанализировать имеющиеся знания и представления по изучаемой теме;
- пробудить к ней интерес;
- активизировать обучаемого, дать ему возможность целенаправленно думать, выражая свои мысли собственными словами;
- структурировать последующий процесс изучения материала.

Второй этап – ОСМЫСЛЕНИЕ – поиск стратегии решения поставленной проблемы и составления плана конкретной деятельности; теоретическая и практическая работа по реализации выработанного пути решения. Функции этапа:

- получение новой информации;
- ее осмысление (в том числе необходимо перечитывать часть текста в том случае, если обучающийся перестает его по-

³⁹ Paul, R. (1995). Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world. - Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa, CA. – 374 p.

нимать, воспринимая сообщение, задавать вопросы или записывать, что осталось непонятно для прояснения этого в будущем);

- соотнесение новой информации с собственными знаниями. Обучаемые сознательно строят мосты между старыми и новыми знаниями для того, чтобы создать новое понимание;

- поддержание активности, интереса и инерции движения, созданной во время фазы вызова.

Третий этап – РАЗМЫШЛЕНИЕ:

- выражение новых идей и информации собственными словами;

- целостное осмысление и обобщение полученной информации на основе обмена мнениями между обучаемыми друг с другом и преподавателем;

- анализ всего процесса изучения материала;

- выработка собственного отношения к изучаемому материалу и его повторная проблематизация (новый «вызов»).

При таком подходе происходит не просто более глубокое усвоение знаний, но и реализуется идея связей материала (в рамках одного предмета, межпредметных, теоретического с практическим), его структурирования самим учащимся. Постановка обучающимися самостоятельно цели обучения создает необходимый внутренний мотив к процессу учения. Тем самым (в идеале), у каждого обучающегося создается целостное когнитивное поле, объединяющее все имеющиеся теоретические знания, практические сведения, навыки и умения.

Существование целостной структуры знания существенно повышает эффективность восприятия новой информации, уровень использования знаний, интерес к учению, навыки самостоятельного поиска и обработки информации. Учащийся получает, наконец, «инструмент», помогающий ему реализовать на практике принцип собственной активности как субъекта обучения. Педагог, в свою очередь, получает практическую возможность стать равным партнером обучаемого в его образовании.

Каждому этапу присущи собственные методические приемы и техники, направленные на выполнение задач этапа, некоторые из которых приведены в «Материалах для практических заданий». Комбинируя их, преподаватель может планировать заня-

тия в соответствии с уровнем знаний и направленности учащихся, целями занятия и объемом учебного материала. Возможность комбинирования техник имеет немаловажное значение и для самого педагога – он может свободно чувствовать себя, работая по данной технологии, адаптируя ее в соответствии со своими предпочтениями, целями и задачами. Комбинирование приемов помогает достичь и **конечную цель применения технологии ЧПКМ** – научить учащихся применять эту технологию *самостоятельно*, чтобы они могли стать независимыми и грамотными мыслителями и с удовольствием учились в течение всей жизни.

Таблица 19

Описание этапов технологии РКМЧП

Стадия (фаза)	Деятельность педагога	Деятельность обучающихся	Возможные приемы и методы
Стадия вызова	Вызов уже имеющихся знаний; задает вопросы, на которые хотел бы получить ответ. Информация, полученная на первой стадии, выслушивается, записывается, обсуждается, работа ведется индивидуально - парами - группами.	- вспоминают и анализируют имеющиеся знания по данной теме; - систематизируют информацию до ее изучения; - задают вопросы, на которые хотят получить ответы; - строят предположения о содержании текста, исходя из заголовка, выделенных слов и т.д.; - публично демонстрируют свои знания с помощью устной и письменной речи	1. Составление списка известной информации по вопросу. 2. Рассказ-активизация по ключевым словам. 3. Систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы. 4. Верные и неверные утверждения; перепутанные логические цепочки и т.д.
Стадия осмысления	Сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией. Непосредственный контакт с новой	- читают или слушают текст, используя предложенные педагогом активные методы чтения; - делают пометки на полях или ведут	Методы активного чтения: 1. Маркировка с использованием значков «v», «+», «-», «?» (по мере чтения ставятся на

	информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа), работа ведется индивидуально – парами – группами	записи по мере осмысления новой информации	полях справа). 2. Ведение различных записей типа двойных дневников, бортовых журналов. 3. Поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы.
Стадия рефлексии	Вернуть обучающихся к первоначальному предположению, установление причинно-следственных связей между блоками информации; Творческая переработка, анализ, интерпретация изученной информации, работа ведется индивидуально - в парах - группах	- Соотносят новую информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления; - классифицируют и систематизируют; - ставят новые цели для дальнейшей самостоятельной работы; - своими словами выражают новые идеи и мысли; - обмениваются мнениями друг с другом, аргументируя свою точку зрения; - анализируют собственные мыслительные операции и чувства; самооценка и самоопределение	1. Заполнение таблиц, кластеров, внесение изменений, дополнений в сделанные на первой стадии. 2. Возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям. 3. Ответы на поставленные вопросы. 4. Организация устных и письменных круглых столов. 5. Организация различных видов дискуссий. 6. Написание творческих работ: пятистишия-синквейны, эссе. 7. Исследования по отдельным вопросам темы. 8. Творческие, исследовательские или практические задания на основе осмысления изученной информации

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Характеристика методов в рамках технологии критического мышления

(По материалам семинаров Института «Открытое Общество»)

1. ИНСЕРТ (Этап осмысления)

Во время чтения текста учащиеся должны делать пометки на полях. Пометки должны быть следующие:

V – данная информация соответствует тому, что вы знали раньше, или думали, что знаете;

(+) – то, что вы читаете, является для вас новой информацией;

(-) – то, что Вы читаете, противоречит тому, что вы знали раньше или думали, что знаете;

(?) – то, что вы читаете, непонятно, или же вы хотите получить более подробные сведения по данному вопросу.

Примечание: совсем не обязательно помечать каждую строчку. Ученик сам (!) должен разбить всю информацию на тезисы и пометить только каждый тезис. Данная работа тоже является содержательным анализом статьи, и, очевидно, ее должен выполнить сам учащийся.

2. После окончания чтения и маркировки текста ученикам дается задание заполнить маркировочную таблицу. Маркировочная таблица представляет собой таблицу из четырех колонок, каждая из которых соответствует одному из значков, описанных выше.

Потенциал: позволяет удерживать внимание на протяжении всего чтения; дает возможность ученику классифицировать информацию в зависимости от собственного опыта и знаний; позволяет преподавателю отслеживать процесс чтения (по значкам), является подготовкой к составлению маркировочной таблицы.

2. Взаимоопрос (Этап осмысления)

Два ученика читают текст, останавливаясь после каждого абзаца, и по очереди задают друг другу вопросы относительно прочитанного. Важно, чтобы эти вопросы носили не поверхностный, а глубокий характер: были направлены в суть новой информации, имели проблемный характер. Когда вся информация, имеющаяся в абзаце, обсуждена досконально, ученики переходят к следующему.

Потенциал: достижение высоких результатов обучения и глубокого постижения материала; повышение внимания; высокий уровень учебной мотивации.

3. Зигзаг (Этап осмысления)

Перед семинаром преподаватель дробит текст на несколько смысловых кусков. Каждый фрагмент желательно сопроводить экспертными вопросами, направленными на воспроизведение сути сообщаемой в данном фрагменте информации. Во время семинара преподаватель делит всех учащихся на несколько рабочих групп. Нужно, чтобы количество членов в группе равнялось количеству смысловых фрагментов текста. Желательно, чтобы количество участников в группах не превышало 7 человек.

Преподаватель сообщает, что в данной рабочей группе ученики будут работать на завершающем этапе, а сейчас им предстоит разбиться на экспертные группы. Самый простой способ такого распределения: попросить учащихся рассчитаться в группе от 1 до 7. Затем первые номера собираются в отдельную группу, вторые – в отдельную и так далее. Каждая экспертная группа работает над своим фрагментом текста. Сначала они читают его индивидуально, затем пытаются ответить на вопросы и обсуждают, как это содержание лучше всего объяснить членам своей рабочей группы. Когда работа в экспертной группе закончена, учащиеся возвращаются в свои рабочие группы. Здесь каждый участник последовательно объясняет своим товарищам свой фрагмент содержания и отвечает на их вопросы. В результате группа должна выработать общие представления обо всей теме и доложить их потом на всю аудиторию.

Потенциал: организует процесс самообучения и взаимообучения; дает возможность ученикам поработать в различных группах и побыть в различных позициях; задействует все способы получения новой информации (чтение, слушание, обсуждение, творческая интерпретация).

4. Кубик (Этап осмысления)

Из плотной бумаги склеивается кубик. На каждой стороне пишется одно из следующих заданий:

1. Опиши это (Опиши цвет, форму, размеры или другие характеристики).
2. Сравни это (На что это похоже и от чего отличается).
3. Проассоциируй это (Что это напоминает).
4. Проанализируй это (Как это сделано и из чего состоит).
5. Примени это (Что с этим можно делать? Как это применяется?).
6. Приведи «за» и «против» (поддержи или опровергни это).

Ученики делятся на группы. Преподаватель бросает кубик над каждым столом, и таким образом определяется, в каком ракурсе будет

группа осмыслять ту или иную тему занятия. Учащиеся могут писать письменные эссе на свою тему, могут выступить с групповым сообщением и т. п.

Потенциал: позволяет ученикам реализовать различные фокусы рассмотрения проблемы, темы, задания; создает на уроке целостное (многогранное) представление об изучаемом материале; создает условия для конструктивной интерпретации полученной информации.

5. Кластер (Этап размышления)

В центре листа пишется ключевое слово (тема, проблема). Далее вокруг этого слова записываются слова или предложения, которые приходят на ум в связи с этой темой (соединять их черточками). Нужно выписать столько идей, сколько придет в голову, пока не закончится время или не будут исчерпаны все идеи. Важные правила: записывать нужно все мысли, которые приходят в голову, судить о качестве этих мыслей, проверять орфографию – не надо. Не надо останавливаться до того момента, пока не кончится время: даже если мысли иссякнут, можно порисовать на этом же листочке, пока не появятся новые идеи. Нужно постараться найти максимальное количество смысловых связей между идеями и изобразить их на бумаге. Если возникнет необходимость, можно даже перерисовать собственный кластер в систематизированном виде.

Потенциал: задание направлено на выявление и оформление личных смыслов каждого учащегося (до, во время и после общего обсуждения), дает возможность преподавателю получить «обратную связь» от каждого учащегося.

6. Выходная карта (Этап размышления)

В конце урока учитель просит учащихся на маленьких листочках записать 3 тезиса.

Первый: «Самая важная идея данного занятия».

Второй: «Самая спорная мысль занятия».

Третий: «Идея, которую я хотел бы обсудить на следующем занятии».

Данные пункты могут варьироваться в зависимости от конкретных условий. Важно только, чтобы не терялась идея «выходной карты»: ученик подводит содержательный итог (резюме) всему занятию.

Потенциал: тренирует умение находить и формулировать проблемы, определять самому дальнейшие содержательные ходы; дает возможность учителю получить «обратную связь» от каждого ученика.

7. «Двойной дневник» (Этап осмысления)

Двойной дневник выполняется следующим образом: страница делится пополам вертикальной чертой. В первой колонке студенты записывают фрагменты текста (цитаты, ключевые события, основные тезисы, центральные понятия и т. д.), во второй – собственные размышления по их поводу (понимание, интерпретацию, субъективное отношение, ассоциации и т. д.). Важно зафиксировать следующую принципиальную идею: первая графа – это всегда фрагменты текста, вторая – собственные мысли пишущего, его содержательное отношение к данному фрагменту. Фактически, двойной дневник – форма диалога автора и читателя.

Потенциал: тренирует умение вычленять из текста цитаты, вырабатывает навык их интерпретации (понимания), способность формулировать и аргументировать собственную позицию.

8. ЗХУ (все три этапа)

Работа имеет следующие этапы:

1. Заполнение графы: «знаю» (сбор всей информации, имеющейся у учащихся по данному вопросу).
2. Определение категорий, по которым распределяется вся имеющаяся информация (графа: «категории знания»).
3. Заполнение графы: «хочу узнать» (вопросы к тексту).
4. Чтение текста.
5. Заполнение графы: «узнал» (ответы на поставленные вопросы).
6. Возвращение к графе «хочу узнать» и выделение тех вопросов, ответы на которые не получены.
7. Заполнение графы: «источники информации», где называются те источники, из которых учащиеся смогут почерпнуть недостающую информацию.

Потенциал: организует все 3 стадии понимания: (наглядно фиксирует все этапы «моего пути»), тренирует навык формулировки вопросов, умение классифицировать информацию; является одной из форм составления конспекта статьи (фиксация способствует запоминанию, организует рефлексию и постановку целей на будущее).

9. Концептуальная таблица (Осмысление, размышление)

Таблица используется в тех случаях, когда предполагается сравнительный анализ двух или более объектов. Таблица строится так: по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, а по вертикали – различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит. Первый этап работы: определение тех параметров, по которым

будет проводиться сравнение объектов. Далее: групповая, парная или индивидуальная работа по заполнению таблицы.

Потенциал: формирует умение вычленять критерии сравнения и проводить сравнительный анализ объектов, организует осмысление текста, является одной из форм составления конспекта статьи.

10. Синквейн (Размышление)

Синквейн – это стихотворение из 5 строк. Преподаватель называет тему для синквейна. Каждому студенту дается 5 минут, чтобы написать свой синквейн. Далее можно объединить учащихся в пары, с тем, чтобы они озвучили и обсудили свои синквейны. Можно обнаружить синквейны сразу на группу или на всю аудиторию.

Правила написания синквейна:

1. В первой строчке одним словом (обычно существительным) называется тема.

2. Вторая строчка – это описание этой темы двумя прилагательными.

3. Третья строчка – это три глагола (или глагольные формы), называющие самые характерные действия предмета.

4. Четвертая строчка – это фраза из четырех слов, показывающая личное отношение к теме.

5. Последняя строка – это синоним темы, подчеркивающий ее суть.

Потенциал: является «простейшей» стихотворной формой: тренирует способность искать и находить самые адекватные, точные и лаконичные слова для выражения своей мысли, позволяет в художественной (личностной, творческой) форме «удержать», воспроизвести содержание занятия; тренирует навык различения смыслов.

11. Чтение с остановками (Осмысление)

Предварительно учитель делит текст на несколько частей. Основания такого деления могут быть разные. Текст делится на сюжетные эпизоды (события). Процесс чтения дробится: от остановки до остановки. Перед чтением преподаватель может задать вопрос: «О чем будет текст?» Свои прогнозы учащиеся основывают только на знании заглавия. Далее читается первый фрагмент. После этого преподаватель может спросить о том, чьи прогнозы оправдались, а чьи нет, и что будет дальше. Желательно все время следить за тем, чтобы ученики «не уходили» от текста, не фантазировали, а интерпретировали уже имеющиеся в тексте знаки и смыслы. Затем читается следующий фрагмент, делается остановка - и так до конца текста.

Потенциал: дает возможность удерживать внимание на протяжении всего чтения текста; дают материал для обсуждения взаимосвязи эпи-

зодов внутри текста; организует процесс параллельного обсуждения текста и собственного его восприятия; позволяет сделать процесс чтения увлекательным и интересным.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Урок литературы, 5 класс.

Тема: Понятие о драме как роде литературы.

Художественные условности драматического произведения.

Разработка учителя русского языка и литературы Чепоровской средней школы Ростовского района Н.В. Куприяновой.

Задачи образовательные:

- 1) дать понятие драмы и ее жанров;
- 2) выявить художественные особенности драматического произведения;
- 3) заинтересовать учащихся драматическим родом литературы.

воспитательные:

- 1) формировать у детей навыки совместной деятельности, самоанализа, самооценки;

- 2) формировать умение слушать друг друга, уважать чужое мнение.

развивающие:

- 1) развивать устную и письменную речь учащихся;
- 2) развивать умение работать с текстом.

Тип урока: Урок изучения теоретического понятия.

Продолжительность урока – 1 час.

Ход урока:

1. Стадия вызова.

Учитель: Мы приступаем к необычным урокам, потому что главной особенностью литературных произведений, с которыми мы познакомимся, является не столько чтение, сколько их воспроизведение со сцены. Как вы думаете, о какого рода литературном произведении пойдет речь? (драматическом)

Известно крылатое выражение, что вся жизнь – это театр, и человек в ней – актер. Действительно, ведь в реальной жизни мы играем разные социальные роли: то вы ученики, то дети, то друзья, то внуки, то просто прохожие, знакомые и незнакомые. И в каждой ситуации человек выбирает определенный тон и линию поведения, форму общения.

Но есть в обществе группа людей, для которых каждый день играть какую-то роль для зрителей – это профессия.

Я говорю о театре, древнейшем виде искусства, и об актерах.

А театр начинается с литературы. Драматический, эстрадный, оперный – ни один из них не обойдется без слов.

Итак, начнем.

Прием «составление списка известной информации»

- Я попрошу вас прочитать небольшую статью об одном из родов художественной литературы, о драме. Однако перед тем как читать, давайте немножко подумаем о драме. Возьмите лист бумаги и ручку. В течение 3-х минут запишите все, что вы знаете о драме. Важно писать все, что придет на ум. Не имеет значения, правильно ли то, что вы записали, или нет. Важно записать как можно больше.

Начинайте.

(Разбиваю учащихся на пары)

Прием «дискуссия в парах»

- Теперь повернитесь к своему соседу и спросите друг друга, что вам известно о драме. Даже если у вас возникнут определенные разногласия, тем не менее, запишите соображения, причем отметьте разногласия, исходя из того, что статья, возможно, прояснит некоторые из них.

- А теперь поделитесь своими знаниями о драме.

(По ходу ответов веду записи на листе бумаги)

2. Стадия осмысления

Прием «ИНСЕРТ»

- Теперь пора подготовиться к чтению статьи. Пока вы ее читаете, вы одновременно должны делать пометки на полях статьи.

(Условные обозначения см. в разработке фрагмента урока)

Их четыре: «V», «-», «+», «?»

Они должны соответствовать вашим знаниям и пониманию. Совсем необязательно помечать каждую строчку или каждую предлагаемую идею. В конечном счете, вы отразите свое представление о драме в целом. Теперь начните читать статью, не забывайте при этом делать пометки.

Драма – как один из родов художественной литературы существенно отличается от лирики и эпоса, прежде всего тем, что она предназначена для исполнения на сцене. Ее содержание составляют речи, разговоры действующих лиц в форме *диалога* (разговор двух или более персонажей) и *монолога* (речи, рассказа, выражения мыслей и чувств от первого лица). Речь действующих лиц сопровождается *ремарками* – авторскими указаниями об обстановке действия и внутреннем состоянии героев, их мимике и жестах. Кроме того, искусство слова дополня-

ется режиссерской трактовкой драматического произведения, актерской игрой: мы слышим героев, видим их действия, являемся свидетелями протекающей на наших глазах жизни персонажей драмы. Сценическая обстановка (декорации, костюмы, свет, бутафория, музыка, шу-мы) усиливает впечатления от спектакля.

Греческое слово *drama* означает «действие». В драматическом произведении движение событий, столкновение и борьба противоположных сил, характеров протекают особенно остро и напряженно. В то же самое время сами события могут быть очень просты и обыкновенны (например, уроки Митрофанушки и т.д.), но каждое слово, каждое движение раскрывает характер персонажа, его пробуждения, общественное лицо, место в жизни.

Основные виды драматических произведений – *трагедия*, *драма* (как вид, жанр, а не род художественной литературы, о котором идет здесь речь), *комедия*. В комедии осмеиваются те или иные стороны общественной жизни, отрицательные черты и свойства в характерах людей.

3. Стадия рефлексии.

Прием «дискуссия»:

- Статья прочитана. Подумайте о том, что вы прочитали. Теперь возьмите список всего, что вы знали, или думали, что знаете о драме. Какие знания подтвердились? Какие представления не подтвердились? (учащиеся просматривают материал)

- Снова перечитайте статью и посмотрите на свои пометки.
- С чем вы согласны? Почему? (выслушиваются мнения)
- С чем вы не согласны? Почему? (выслушиваются мнения)
- Что вам было известно о драме?
- Что явилось для вас новым?

Прием «сопоставление плана статьи»

(работа в парах)

- Просмотрите еще раз статью и, объединившись в пары, составьте ее план, озаглавив его «Художественные особенности драмы как рода».

- Каковы художественные особенности драмы как рода?

(отвечает один из пары). Если другие с чем-то не согласны, то после ответа они могут задать вопросы.

Д/З: 1) Составить *синквейн*, в основе которого будет слово «драма».

2) Прочитать учебника на стр. 248-249.

3) Ответить на вопросы на стр. 249.

4) Выучить определение драмы и ее художественные особенности.

Урок развития речи «Изложение с творческим заданием по рассказу О. Генри «Последний лист» (7 класс)

Бахарева С.В., учитель русского языка и литературы МОУ Плещевская ООШ Гаврилов-Ямского МР.

Задачи:

Образовательные:

- формировать навыки устной и письменной речи;
- совершенствовать умение строить сжатый текст;
- развивать умение использовать авторские изобразительно-выразительные средства языка.

Воспитательные:

- способствовать воспитанию чувства сопереживания, ответственности за свои поступки.

Развивающие:

- способствовать развитию воображения, мышления;
- развивать умения работы в команде;
- развивать творческие способности.

План занятия

Этапы занятия	Цель этапа	Приемы	Цель приема
I. Вызов	1. Формирование интереса к теме занятия (Приложение 1). 2. Подготовка к восприятию текста	1. Анализ заголовка текста, фамилии автора рассказа. 2. Прием «дерево предсказаний»	1. Развитие воображения. 2. Развитие антиципации, устной и письменной речи
II. Чтение и осмысление текста (Приложение 2)	1. Совершенствование навыков выразительного чтения 2. Знакомство с новой информацией	1. Чтение с остановками. 2. Дописывание собственной концовки. 3. Сравнение с авторской концовкой	1. Развитие логического мышления. 2. Развитие внимания к деталям. 3. Обеспечение активного, осмысленного восприятия текста. 4. Развитие толерантности и понимания того, что мир разнообразен

III. Рефлексия	1. Присвоение новых знаний. 2. Отслеживание первичного понимания. 3. Придание информации эмоциональных оттенков	Прием «б шляп мышления» (Приложение 3)	1. Анализ информации. 2. Отслеживание собственных впечатлений, переживаний, чувств. 3. Систематизация материала в образной форме
----------------	---	--	--

Материалы для занятия

Приложение 1

I этап. Вызов

– Сегодня мы будем писать изложение по рассказу О. Генри «Последний лист». Давайте вспомним, что вы знаете об О. Генри после знакомства с биографией писателя на уроках литературы? (Мастер короткого рассказа. Писал юмористические рассказы. Самый известный рассказ – «Вождь краснокожих»...)

– Подумайте, о чем может быть другой рассказ О. Генри – «Последний лист» (ученики пишут свои версии).

Приложение 2

II этап. Чтение и осмысление текста

– Я читаю текст рассказа О. Генри «Последний лист», вы внимательно слушаете и далее отвечаете на вопросы (параллельно с чтением текста осуществляется составление плана и лексико-стилистическая работа).

«Две молодые художницы Сью и Джонси поселились на окраине города.

Осенью Джонси тяжело заболела. Доктор сказал, что она выживет, только если сама очень захочет жить. Но Джонси уже потеряла надежду.

«Видишь листья на плюще? Когда упадет последний лист, я умру», – сказала она подруге.

Сью посмотрела в окно. Она увидела пустой унылый двор и глухую стену кирпичного дома в двадцати шагах. Около стены рос старый плющ, и холодное дыхание осени срывало с него последние листья».

– Как отреагировала подруга на эти слова? (Она стала уговаривать Джонси не думать о глупостях. Она заплакала. Она расстроилась и ушла).

«Какие глупости ты говоришь! Постарайся уснуть», – сказала Сью.

Она спустилась этажом ниже, чтобы поделиться с кем-нибудь печалью. Там жил старый художник. В искусстве он считался неудачником».

– Кого называют неудачником? (Работа над значением слова «неудачник» – человек, которому не везёт ни в чём, нет удачи).

«Он все собирался написать шедевр, но даже и не начал его».

– Дайте толкование слову «шедевр» (Работа над значением слова «шедевр» – исключительное по своим достоинствам произведение искусства, образцовое создание мастера. Картина, которая душу захватывает).

«Какая глупость умирать оттого, что листья падают с проклятого дерева!» – воскликнул он.

На другое утро Джонси шепотом попросила: «Подними штору, я хочу посмотреть».

Сью устало повиновалась. И что же? После проливного дождя и резких порывов ветра на фоне кирпичной стены еще виднелся один лист плюща, последний! Зеленый у стебелька, желтоватый по краям, он храбро держался на ветке в двадцати футах над землей».

– Как вы думаете, зачем автор так подробно описывает этот последний лист? (Наверное, чтобы показать его значение для героев, т.к. от него зависит жизнь Джонси. Потому, что он главный герой рассказа. Может быть, он будет зачем-то нужен героям).

«День прошел, и даже в сумерки они видели, что одинокий лист плюща держится на своем стебельке на фоне кирпичной стены. А потом, с наступлением темноты, опять поднялся северный ветер, и дождь непрерывно стучал в окна, скатываясь с низкой голландской кровли».

Как только рассвело, беспощадная Джонси велела снова поднять штору».

– Вы прослушали текст, ваша задача передать основное содержание текста и ответить на вопрос «Чем, по вашему мнению, может закончиться рассказ?» (ученики пишут, затем читают свою версию продолжения рассказа).

– Сейчас послушайте окончание рассказа.

«Лист плюща все еще оставался на месте».

Джонси долго лежала, глядя на него. Потом позвала Сью и сказала: «Я была скверной девчонкой. Грешно желать себе смерти. Этот последний лист остался на ветке для того, чтобы показать мне это».

На другой день доктор сказал Сью: «Она вне опасности. Теперь питание и уход – и больше ничего не нужно». В тот же день Сью подошла к кровати, где лежала Джонси, и обняла ее одной рукой – вместе с подушкой».

– Мне надо кое-что сказать тебе, – начала она. – Мистер Берман (так звали художника) умер сегодня в больнице от воспаления легких.

Он болел всего два дня. Утром первого дня швейцар нашел бедного старика на полу в его комнате. Он был без сознания. Башмаки и вся его одежда промокли насквозь и были холодны, как лед. Никто не мог понять, куда он выходил в такую ужасную ночь. Потом нашли фонарь, лестницу, несколько брошенных кистей и палитру с желтой и зеленой красками. Посмотри в окно на последний лист плюща. Тебя не удивляло, что он не шевелится от ветра? Да, милая, это и есть шедевр Бермана – он написал его в ту ночь, когда слетел последний лист».

– Внимательно посмотрите на свои прогнозы окончания истории, у кого из вас они совпали с О. Генри? (ученики дают оценку своим предположениям).

Прогнозы учеников:

- Рассказ о листочке, который остался последним на дереве.
- О последнем листе, который осталось прочитать или дописать.
- О листе, который сорвала девочка.
- О листочке, который полетит на поиски приключений.

Примеры учеников продолжения текста.

1. Лист висел, и Джонси осталась жива. Она каждый день смотрела в окно, листик все еще виднелся на фоне стены. Джонси уже надоело ждать, когда он упадет, и она поправилась. Потом они со Сью нарисовали картину, которая стала шедевром. А листик давным-давно упал, но о нем никто не вспоминал.

2. Лист висел. И какие бы ветра ни дули, и каким бы ни был большим дождик, листик продолжал висеть на дереве, пока Джонси не выздоровела. Потом старый художник написал картину, на которой было изображено дерево и листик. Это и был его шедевр.

3. Лист также смело висел на ветке. Ночью снова поднялся дождь и ветер. Утром Джонси снова попросила открыть штору. Они увидели, что листа нет. Сью с тревогой посмотрела на Джонси, но Джонси улыбалась. Она осталась жить.

4. Лист остался висеть. Джонси стала поправляться, но она не знала, что старый художник нарисовал лист на стене. А сам уехал.

5. Джонси увидела, что листок все еще висит. Он храбро и крепко держится, и Джонси поверила, что он не оторвется, пока она не поправится. Через некоторое время она поправилась, и только когда она была совсем здорова, листок оторвался от ветки и улетел.

6. Лист еще держался. А через день упал листок, и на глазах у Сью Джонси умерла. Художник расстроился. А Сью уехала из этого дома и никогда больше не возвращалась.

– О чем же этот рассказ? (О силе искусства. О творчестве).

– Какой самый главный закон творчества? (Наверное, красота и любовь. Служение людям).

Приложение 3

III этап. Рефлексия

– Чтобы услышать ваше мнение о героях рассказа О. Генри «Последний лист», используем «6 шляп мышления» (работа в группах).

Белая шляпа. Осенью Джонси заболела. Сью поделилась печалью со старым художником. Сью и Джонси следили за листком. Лист висел. Джонси поправилась, но умер художник. Шедевр написан.

Красная шляпа. Мне было грустно, когда заболела Джонси. Было жалко ее. Жалко было и старого художника, который умер от воспаления легких.

Желтая шляпа. Мне понравилось, что художник ради девушки нарисовал листок на стене. Девушка выжила. Еще понравилось то, что человек рискует своей жизнью ради другого человека. Это очень хорошо. Мне понравился сам рассказ, потому что он говорит о вере, любви и надежде на лучшее. Понравилось то, что художник рискнул своей жизнью и спас другую жизнь.

Черная шляпа. Не понравилось, что Джонси заболела. Что художник умер. Было плохо, что Джонси решила умереть. Что действие происходит осенью. Не нравятся имена девушек. И вообще, зачем старик полез рисовать этот листок.

Синяя шляпа. Мне кажется, что этот рассказ о том, что надо верить в себя и в других людей. А рассказ написан для того, чтобы мы оценили ценность жизни и поняли, для чего она нам дана.

Зеленая шляпа. Изменила бы имена девушек. Время года – зима. Оставила бы художника живым, пусть пишет картины и радуется других людей.

Домашнее задание: отзыв «Мое отношение к героям рассказа О. Генри «Последний лист».

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ И ОБСУЖДЕНИЯ

1. Назовите основные характеристики критического мышления.
2. Какими еще методами и технологиями, помимо РКМЧП, может развиваться критическое мышление?
3. Обоснуйте логику этапов в этой технологии.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Базовый уровень

1. Разработайте урок в технологии РКМЧП с использованием приемов.

2. Проведите анализ описанного выше урока. Какие еще приемы мог использовать педагог?

Повышенный уровень

1. Приведите (придумайте) примеры использования каждого из приемов технологии РКМЧП, описанных в материалах для практических заданий.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов, В., Спиро, Д. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы [Текст] // Директор школы. – 1995. – № 1. – С. 67-73.

2. Брюшинкин, В.Н. Критическое мышление и аргументация [Текст] // Критическое мышление, логика, аргументация / под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. – Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. – С. 29-34.

3. Бустром, Р. Развитие творческого и критического мышления. – М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 2000.

4. Бутенко, А.В., Ходос, Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика [Текст]: учеб.-метод. пособие. – М.: Мирос, 2002.

5. Загашев, И.О., Заир-Бек, С.И. Критическое мышление: технология развития [Текст]. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.

6. Загашев, И.О., Заир-Бек, С.И., Муштавинская, И.В. Учим детей мыслить критически [Текст]. – Изд. 2-е. – СПб.: «Альянс-Дельта» совм. с издательством «Речь», 2003. – 192 с.

7. Мередит, К.С., Стилл, Д.Л., Темпл, Ч. Как учатся дети: Свод основ [Текст]: учебное пособие для проекта ЧПКМ. – М., 1997. – 85 с.

8. Низовская, И.А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» [Текст]: учебно-методическое пособие. – Бишкек: ОФЦИР, 2003. – 148 с.

9. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст]. – СПб.: Питер, 2000. – 458 с.

ГЛАВА 10. ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО

10.1. Особенности технологии портфолио

Технология портфолио (от латинских корней *port* – «хранилище» и *folium* – «лист») первоначально возникла в экономике и мире искусства. В экономике данным термином обозначаются источники, в которых рассредоточена собственность, в мире искусства – набор способов или средств, с помощью которых специалист может показать весь спектр направлений своей работы и свои достижения (например, у архитектора это может быть папка с набором фотографий готовых работ, макетов, инсталляций, планов и т.д.).

В сфере образования портфолио впервые стало применяться в Канаде и США в 80-е годы 20 века для отбора учителей университетов и колледжей при приеме на работу. Поскольку технология показала свою эффективность, сферу ее применения быстро расширили. В настоящее время во многих развитых странах портфолио используется преподавателями высших и средних учебных заведений для: (а) мониторинга и рефлексии уровня своего профессионализма, (б) определения направлений профессионального развития, (в) представления своих возможностей при приеме на работу и лицензировании; учащимися и студентами – (а) для оценки прогресса и успехов по различным предметам или сферам интересов, (б) как возможность продемонстрировать свои возможности и достижения при поступлении на учебу или приеме на работу.

Портфолио предназначено для того, чтобы систематизировать накапливаемый опыт, знания, четче определить направления своего развития (например, в будущей профессии), облегчить помощь или консультирование со стороны учителей или более квалифицированных специалистов в данной сфере, а также сделать более объективной оценку своего профессионального уровня. Портфолио может собираться с различными целями, поэтому единого определения данной технологии не существует.

Определения портфолио (по материалам американских исследований):

1. Коллекция работ обучающегося, которая демонстрирует усилия, прогресс и достижения в определенной области.

2. Антология работ обучающегося, предполагающая его непосредственное участие в выборе работ, представляемых на оценку, а также их самооценку и самоанализ.

3. Форма целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов обучающегося.

4. Выставка учебных достижений обучающегося по данному предмету за данный период обучения.

5. Систематический и специально организованный сбор доказательств, используемый педагогом и обучающимися для мониторинга знаний, навыков и отношений обучаемых.

Все приведенные определения различаются в зависимости от вида портфолио. Ниже перечислены виды портфолио, которые можно разделить на две группы – портфолио достижений, цель создания которых – показать итог, достигнутый результат в той или иной сфере, и портфолио процесса, которые направлены на фиксацию и последующий анализ процесса работы в той или иной области.

Таблица 20

Виды портфолио

Вид портфолио	Цель создания
<i>Портфолио документации</i>	Создать <i>набор документов</i> , необходимых в работе
<i>Портфолио показательное (презентационное)</i>	Продemonстрировать <i>другим</i> процесс и достижения в своей деятельности по заранее выделенным разделам
<i>Портфолио оценочное</i>	Дать возможность себе или (чаще) другим <i>оценить</i> свою деятельность
<i>Портфолио работ (рабочее)</i>	Показать <i>разнообразие и уровень</i> своей деятельности (например, дизайнеры, архитекторы, модели...)
<i>Портфолио процесса</i>	Показать <i>процесс и динамику</i> работы по достижению поставленных целей
<i>Портфолио проблемное, тематическое</i>	Показать <i>процесс и результат</i> (или динамику) работы по решению поставленных проблем или по конкретной теме

Функции портфолио:

- Диагностическая – фиксирует изменения и рост за определенный период времени.
- Целеполагания – поддерживает учебные цели.
- Мотивационная – поощряет результаты обучающихся, учителей и родителей.
- Содержательная – раскрывает весь спектр выполняемых работ.
- Развивающая – обеспечивает непрерывность процесса обучения от года к году.
- Рейтинговая – показывает диапазон навыков и умений.

Содержание портфолио будет зависеть от его вида и цели, для достижения которой оно создается. Четкого списка материалов (артефактов), необходимых для включения в портфолио, не существует. Каждый из людей, использующих данную технологию, самостоятельно отбирает способы показа своих работ и достижений. Если портфолио создается всеми учащимися, то педагогу совместно с ними необходимо определить и зафиксировать перечень материалов, обязательных для представления в портфолио для получения той или иной оценки. Например, к артефактам относятся: копии заданий, контракты, результаты оценки компетентности на разных уровнях и этапах учебы, выполненные тесты и вопросники, примеры регулярной работы обучающегося (рефлексивные дневники). Можно использовать электронные портфолио, разработанные по установленным критериям. При этом приветствуется любая инициатива, расширяющая данный список или предлагающая равноценную замену перечисленным материалам.

Все материалы рекомендуется распределять по четырем разделам. Мы предлагаем заполнить данную таблицу самостоятельно, определив, прежде всего, цель создания портфолио.

Таблица 21

Разделы Портфолио

Название раздела	Цель раздела	Содержание раздела	Используемые методы и техники
Портрет	Описание себя и своих «взаимоотношений» с темой «Портфолио», целеполагание.		

Коллектор	Материалы, которыми пользуется учащийся при работе		
Рабочие материалы	Собственные работы учащихся, сгруппированные в соответствии с поставленными задачами		
Достижения	Демонстрация достижений учащегося в соответствии с поставленными целью и задачами		

10.2. Портфолио как средство повышения мотивации обучения

Если педагог собирается использовать данную технологию в классе для накопления и анализа материалов по тому или иному предмету, необходимо помнить, что **портфолио создается самим обучающимся для оценки своего прогресса**, педагог лишь помогает детям организовать этот процесс и оценить свои достижения. Следовательно, мотивация учащихся в начале создания и в процессе работы над портфолио должна быть высокой. Для повышения уровня мотивации необходимо, чтобы и педагог, и ученики творчески подошли к процессу. Дадим несколько советов, помогающих повысить уровень мотивации.

А). Педагог сам должен понимать важность создания портфолио учащимися для их собственного развития (а не только как внедрение новой, модной технологии).

Б). Необходимо провести занятие, в ходе которого педагог не только объяснит, каким образом будет проходить работа учащихся и выскажет свои требования, но и обсудит с ними их взгляды на собственное развитие и то, как они видят место преподаваемого им предмета в данном процессе.

В). На вводном занятии очень важно рассказать содержание предмета на ближайшую четверть (год). Только зная основное содержание предмета, сроки и формы контроля, ученики настоящему смогут поставить цели в разделе «Портрет». Содержание изучаемого материала, сроки и формы контроля, список основной и дополнительной литературы целесообразно предста-

вить визуально (в форме краткого текста или схемы) с тем, чтобы обучающиеся в любой момент могли обратиться к нему. При постановке целей необходимо проконтролировать, чтобы они соответствовали критериям эффективной постановки цели, изложенным в первой главе. Только в этом случае обучающиеся смогут затем определить уровень реализации поставленной цели. При необходимости цель может быть разбита на более частные задачи.

Г). Каждый обучающийся сам может выбрать форму создания портрета – эссе, рисунок, коллаж, схема – всего существует более десяти форм портрета. Самостоятельный выбор делает рефлексию более глубокой и повышает уровень творчества.

Д). В раздел «Коллектор» входят материалы, которыми пользуется обучающийся при работе по предмету, – учебники, список дополнительной литературы, образцы работ других учащихся, другие источники информации. С одной стороны, нет необходимости перегружать данный раздел. С другой стороны, педагог должен помогать при составлении данного раздела, обучать основам поиска информации, ее классификации, фиксации, конспектированию и т.д.

Е). Раздел «Рабочие материалы» включает обязательные и дополнительные работы самого обучающегося, и именно он в основном подвергается анализу и оценке. При его создании необходимо соблюдать перечисленные ниже правила оценки. Если ученики выполняли коллективную работу, например, проект, необходимо договориться о форме его краткого отражения в портфолио каждого из выполнявших.

Ж). Раздел «Достижения» чаще всего бывает самым сложным, так как учителя не располагают разнообразием методов оценки достижений обучающихся. Кроме обязательных форм контроля в этот раздел включаются грамоты, сертификаты, похвальные листы и др. Можно ввести систему взаимной оценки учащихся, фиксировать ее и вносить в данный раздел, использовать характеристики (со стороны одноклассников, учителей) и другие формы и методы оценки достижений.

10.3. Оценка портфолио

Оценка портфолио проводится обучающимися совместно с учителем не реже одного раза в 2 месяца. Для того чтобы в ходе оценки у учащихся развивались навыки самооценки и рефлексии, а также для экономии времени педагога, перед уроком по оценке портфолио каждый обучающийся должен проделать подготовительную работу. В ходе нее ученик еще раз просматривает поставленные цели и задачи и подбирает материал, свидетельствующий о достижении поставленных задач или о работе в данном направлении. Ученики могут разложить материал в соответствующем порядке или просто сделать закладки в тетради. Самый эффективный способ – это письменный анализ достижений в соответствии с поставленными целями, с приложением рабочих материалов. Необходимо предлагать такой вид работы обучающимся.

Оценка портфолио может проходить:

1. В индивидуальной встрече учителя и ученика. В этом случае выделяется время для индивидуальных встреч или встречи организуются на занятии во время выполнения творческих заданий.

2. Обучающимися в малых группах. Педагог заранее дает и разъясняет план работы микрогрупп, определяет лидера. Группа должна заслушать и обсудить каждого ученика и дать каждому рекомендации в течение 5-8 минут. Оценки и рекомендации фиксируются и помещаются в портфолио. Педагог в процессе такого занятия перемещается из группы в группу. Если портфолио оценивается в баллах, то после такого урока педагог выставляет отметку на основе рекомендаций группы и содержания портфолио.

3. На основе выступлений обучающихся на конференции по портфолио. Конференцию целесообразно организовывать в том случае, если портфолио собирались по различным темам (например, портфолио профессионального интереса). Каждый ученик имеет не более двух-трех минут на выступление и столько же – на ответы на вопросы. В ходе выступления необходимо отразить цели работы, их реализацию, основные достижения. За-

ранее организованная комиссия оценивает содержание портфолио, выступления и ответы на вопросы (по заранее определенным критериям).

Правила оценки:

– До начала работы над портфолио обучающиеся должны знать все критерии его оценки.

– До начала работы над портфолио они должны знать все категории материалов и содержание обязательной категории.

– Портфолио лучше не оценивать в баллах, а только в уровнях. В случае необходимости «самый высокий» уровень можно привести в соответствие с отметкой «5», «высокий» – «4», «средний» – «3», «слабый» – «2».

– Портфолио не сравнивается ни с какими эталонами. Проводится сравнение прошлых и настоящих результатов работы ученика. Обучающийся сравнивается только с самим собой.

– Возможно ставить оценки за отдельные разделы портфолио.

Категории материалов (С.Дж. Пейп, М. Чошанов):

Обязательные: промежуточные и итоговые самостоятельные и контрольные работы, обязательная диагностика, ...

Поисковые: выполнение проектов (индивидуально или в классе), заданий повышенной сложности, решение нестандартных задач, рефераты, сочинения, другие виды творческих работ ...

Ситуативные: приложение изученного материала к практическим ситуациям, решение прикладных задач, выполнение лабораторных работ, экспериментов...

Описательные: составление биографий, исторические описания, описания событий, ведение дневника, рефераты,...

Внешние: отзывы педагогов, одноклассников, проверочные листы и др.

Критерии оценки (С.Дж. Пейп, М. Чошанов):

Самый высокий уровень – портфолио характеризуется всесторонностью в отражении всех категорий материалов и высоким уровнем по всем критериям оценки. Содержание портфолио свидетельствует о больших приложенных усилиях и очевидном прогрессе обучающегося, высоком уровне самооценки, творче-

ском отношении к предмету. В содержании и оформлении портфолио ярко проявляются оригинальность и творчество.

Высокий уровень – в портфолио полностью представлены материалы обязательной категории, но могут отсутствовать некоторые элементы из остальных категорий. Может быть недостаточно выражена оригинальность и творчество в содержании и отсутствовать творчество в оформлении.

Средний уровень – в портфолио полностью представлена обязательная категория, по которой можно судить об уровне сформированности отраженных в Стандарте или учебной программе знаний и умений. Могут отсутствовать материалы из остальных категорий и творчество в оформлении.

Слабый уровень – портфолио, по которому трудно сформировать представление о процессе работы и достижениях обучающегося. Как правило, в нем представлены отрывочные сведения из различных категорий, отдельные, не законченные работы и т.д. По такому портфолио практически невозможно определить прогресс в обучении и уровень сформированности качеств.

Оценку портфолио можно заносить в специальный лист оценки. Мы рекомендуем качественную, а не количественную оценку.

Таблица 22

Пример листа для оценки портфолио

Я считаю, что (общая аргументированная оценка)	Особенно удачным является (перечисление и оценка положительных моментов)
В то же время я посоветовал(а) бы (перечисление и оценка неудачных или неуспешных с точки зрения учителя моментов)	Не кажется ли Вам, что (рекомендации)

Портфолио может использоваться педагогом для анализа и оценки собственного профессионального развития. В этом случае перечисленные разделы наполняются иным содержанием, в зависимости от цели. Целью может выступать помощь в развитии карьеры, создание методической копилки или подготовка к аттестации. Более подробно особенности создания портфолио педагога описаны в книге (А.П. Чернявская. Педагогическая

техника в работе учителя. – М.: Педагогический поиск, 2001-230 с.).

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ И ОБСУЖДЕНИЯ

1. Обсудите свой опыт создания портфолио.
2. Проведите занятие по анализу своих портфолио.
3. Почему портфолио изначально относилось к безотметочным технологиям?
4. Почему в портфолио работы учащегося не сравниваются с работами других учеников?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Базовый уровень

1. Проведите анализ своего портфолио.

Повышенный уровень

1. Определите рубрики и критерии оценки своего портфолио по дисциплине «Технологии педагогической деятельности». Обоснуйте свои предложения.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Болотина, Г.К. Научно-методическое портфолио педагога [Текст] // Методист. – 2006. – № 9. – С. 57.
2. Голуб, Г.Б., Чуракова, О.В. Портфолио в системе педагогической диагностики [Текст] // Школьные технологии. – 2005. – № 1. – С. 181.
3. Голуб, Г.Б., Чуракова, О.В. Портфолио в системе педагогической диагностики [Текст] // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 189.
4. Горелова, Т.И. Портфолио – альтернативный способ оценивания результатов обучения [Текст] // Управление начальной школой. – 2009. – № 6. – С. 17.
5. Загвоздкин, В.К. Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты (зарубежные источники) [Текст] // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 4. – С. 5.
6. Загвоздкин, В.К. Портфель индивидуальных учебных достижений – нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки [Текст] // Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С. 179.
7. Новикова, Т. Папка индивидуальных достижений «Портфолио»: федеральные рекомендации и местный опыт [Текст] // Директор школы. – 2004. – № 7. – С. 13.
8. Новикова, Т. Портфолио в профильной школе [Текст] // Оценка качества образования. – 2008. – № 3. – С. 42-50.

9. Пинская, М.А. Место портфолио в современном образовании [Текст] // Оценка качества образования. – 2008. – № 2. – С. 56.

10. Пругченков, А.С. Типичные ошибки и затруднения при формировании портфолио в практике российской школы [Текст] // Методист. – 2004. – № 6. – С. 33.

11. Пругченков, А., Новикова, Т., Пинская, М. Портфолио: типичные ошибки и затруднения [Текст] // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 71.

12. Чернявская, А.П. Педагогическая техника в работе учителя [Текст]. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 230 с.

ГЛАВА 11. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАСТЕРСКИЕ

11.1. Идеи и принципы педагогических мастерских

Технология «Педагогические мастерские» создана во Франции в 20-х годах XX века психологами Полем Ланжевроном, Анри Валлоном, Жаном Пиаже и др. С конца 90-х годов прошлого века мастерские (в буквальном переводе с фр. *atelier* – «ателье») начинают изучаться и использоваться отечественными педагогами. Представители «Groupe Francais d'Education Nouvelle (GFEN)» (французская группа нового образования (воспитания) – основатель Анри Бассис) занимаются ее разработкой и пропагандой в педагогическом сообществе.

Цель технологии: интеллектуальное и творческое развитие учеников, создание условий для самопроявления и самореализации ребенка в процессе индивидуальной, парной и групповой работы, формирования у него системы новых знаний, умений, навыков за счет самостоятельной исследовательской и познавательной деятельности.

Результат технологии: формирование у ребенка нового, самостоятельно выстроенного на основе личного опыта знания, которое он активно и творчески будет в дальнейшем использовать в жизни.

В основе технологии заложены следующие **идеи**:

1. Подход к ребенку: свободное образование и воспитание.
2. Представители GFEN определяют процесс обучения как открытие учеником нового в себе, науке, мире. Поиск должен быть творческим и проходить в рамках взаимодействия детей друг с другом и с педагогом (задача которого – провести ученика по пути от незнания к знанию, вместе с ним совершая «открытия»).
3. Процесс творческого освоения программного материала, обучение как открытие предполагает построение деятельности участников мастерской как исследования. Преобладающий метод: проблемно-поисковый, диалогический.

4. Д.Г. Левитес определяет основные черты содержания и способов взаимодействия мастера и ученика: интериоризация получаемого на занятии знания через личный опыт ребенка, заключающаяся в самостоятельном «открытии», исследовании его происхождения, изучении сущности системных связей и зависимостей.

5. Приемы, которые используются на занятии по данной технологии, должны предполагать: а) отношение учителя к ученику как к равному; б) не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство» знаний учеником с помощью метода критического отношения к существующим сведениям, информации и самостоятельное решение творческих задач; в) плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению, варианту другого.

6. В отличие от проблемного обучения в мастерских проблема не определяется для детей педагогом, он создает условия для того, чтобы ученики сами ее увидели и осознали, поставили необходимые для разрешения вопросы и попытались найти на них ответы.

7. В мастерской участникам предлагаются задания, постепенно подводящие их к осознанию познавательной проблемы, определяющие примерную последовательность движения к ее решению, каждый ставит для себя собственный, наиболее важный и актуальный на данном этапе саморазвития вопрос, подбирает соответствующие своим личностным особенностям варианты его разрешения. Таким образом, в мастерской каждый ученик проявляет индивидуальный стиль исследовательской, творческой деятельности, строит свой путь к знаниям.

8. Педагог реализует роль не учителя, не руководителя, а, скорее, «проводника», сопровождающего ученика по дороге познания. Основная цель мастера – обеспечение педагогического сопровождения самостоятельного творческого исследования, проводимого ребенком в рамках мастерской. Изначально занимая равную с учеником позицию, мастер не торопится отвечать на вопросы, подает необходимую информацию малыми дозами только при возникновении потребности в ней, по возможности стараясь свести собственную информативную, просветительскую функцию к минимуму, отсылая ребенка за консультацией к

первоисточникам (книгам, статьям, словарям, энциклопедиям), товарищам, дальше продвинувшимся в освоении вопроса.

9. Создание на занятии атмосферы открытости, доброжелательности, сотворчества в общении; включение эмоциональной сферы ребенка, обращение к его чувствам, пробуждение у него личной заинтересованности в изучении проблемы (темы).

10. Взаимопомощь, сотрудничество, взаимная поддержка участников мастерской друг друга позволяют через взаимодействие учеников с разным уровнем подготовки обеспечить взаимосвязь процессов самообучения, самовоспитания и взаимообучения, взаимовоспитания.

При построении занятия на основе технологии педагогических мастерских следует реализовывать следующие **принципы**:

1. Главное действующее лицо на занятии – ребенок, важны его идеи, чувства, ощущения, эмоции.

2. В работе мастерской могут на равных участвовать все, независимо от возраста, уровня подготовленности, в мастерской «все способны».

3. Каждый участник мастерской имеет право высказать свою точку зрения и должен уважать мнение другого.

4. Оценки в мастерской не выставляются.

5. Особое внимание следует уделять эмоциям, которые испытывает участник мастерской в процессе работы.

6. Совместная образовательная и исследовательская деятельность участников мастерской: «Я ищу – значит, я обучаюсь, я ищу – значит, я обучаю» и «Я исследую, ты исследуешь, мы исследуем».

7. В мастерской важнее процесс получения знания, нежели результат.

8. Каждый участник должен продвигаться к истине своим путем. Каждый имеет право на ошибку; ошибка – закономерная ступень процесса познания.

9. Вопросы в мастерской задает не мастер, а ученики, и сами на них отвечают – в одиночку, потом в парах, в группах.

Типы мастерских (классификация И.А. Мухиной):

1. По составу участников: только для учащихся; только для педагогов; для взрослых и детей.

2. По целям и способам деятельности: мастерские творческого письма (Материалы из опыта работы 1); мастерские построения знаний (Материалы из опыта работы 3); мастерские по самопознанию; мастерские отношений и ценностных ориентаций (Материалы из опыта работы 2).

3. По временной продолжительности процесса: «одноактные» (от одного часа до 3-4 учебных часов подряд); «длительного действия» (может продолжаться неделю или даже несколько месяцев).

11.2. Этапы построения мастерской

(Примерная технологическая карта приведена в «Материалах для практических заданий» 2)

Первый этап мастерской – **индукция** (наведение), предполагает создание мотивационной базы для активной творческой и исследовательской работы ученика. Для решения выше обозначенной задачи используется набор индукторов – индикаторов, которые «натолкнут» ребенка на осознание проблемы, помогут ему увидеть вопрос, заставят задуматься, заинтересоваться поисками вариантов ее решения.

Задача мастера при подготовке мастерской – постараться подобрать как можно больше индукторов различного характера, чтобы воздействовать в комплексе на когнитивную, мотивационную, эмоциональную сферы личности ученика. Ребенок должен ощутить потребность в разрешении вопроса, испытать чувство нетерпения, желание сделать самостоятельно что-то новое, непохожее на виденные им ранее образцы, проявить себя, свою индивидуальность.

Включение в процесс творчества всегда предполагает переживание достаточно сильных эмоций, связанных со стремлением совершить «открытие», показать окружающим свою точку зрения, доказать ее правильность, проявить свое «Я». В качестве индуктора могут быть использованы совершенно разные явления – загадочно звучащее слово; стихотворение; неизвестное понятие, термин; изображение незнакомого предмета, животного, человека, памятника архитектуры, картины, исторического

события; непривычный звук, шум, музыкальный отрывок; запах, цвет, графический знак, загадка; необычное задание.... Независимо от числа индукторов, все они должны подбираться с учетом содержания мастерской, соответствовать возрасту, особенностям детского восприятия.

Очевидно, что для ученика начальной школы и старшеклассника интересными и значимыми будут разные явления. Педагог сможет правильно реализовать данный этап только в том случае, если попытается взглянуть на проблему занятия глазами ребенка, понять, что может заинтересовать его, вызвать эмоциональные переживания, потребность включиться в исследование. По сути, данный этап технологии можно рассматривать как базовый, определяющий успех всей мастерской, так как именно он должен мотивировать участников мастерской на активную деятельность. Все последующие действия педагога будут направлены на поддержание возникшего интереса к проблеме и создание условий для ее творческого разрешения.

Второй этап мастерской – **самоконструкция** – предполагает переход от чувств, эмоций к реальным действиям, оформление ощущений в виде гипотезы, текста, рисунка, проекта. Поскольку переживания, испытываемые на этапе индукции, индивидуальны, осознаваемая проблема личностно значима, первоначально ребенок пытается ответить на вопрос сам, ориентируясь только на собственные мысли, точку зрения. Для развития творческого потенциала личности школьника важно формирование у него стремления найти решение проблемы самостоятельно, опираясь на имеющийся жизненный опыт, знания, умения. Задача мастера – не мешать ученику в самопроявлении, не смутить его неосторожным словом, замечанием, советом. После выполнения задания индивидуально, каждый сообщает свою точку зрения на вопрос, характеризует свое видение проблемы и варианты ее решения. Педагог должен обеспечить фиксацию высказываемых мыслей (на доске, плакате, в тетради), не выделяя верные или неправильные суждения. Примером задания для данного этапа мастерской может послужить элемент урока истории по теме «Влияние религии на мировоззрение человека: исторический аспект». Ученику необходимо представить себя в

роли рекламного агента и подготовить графическую презентацию понятий: фетишизм, монотеизм, политеизм, анимизм.

Третий этап мастерской – **социоконструкция**, в его рамках организуется парная работа. Формирование пар должно происходить на основе сходства точек зрения участников мастерской на рассматриваемую проблему. Объединение гипотез, взаимная оценка индивидуально созданных проектов позволяют ученику сопоставить свои знания с опытом товарища, скорректировать их с учетом полученной в процессе взаимодействия информации, таким образом, происходит взаимообогащение субъективного опыта партнеров. Каждый участник может выбрать себе пару сам, мастер также участвует в работе и может стать напарником любого ученика. В конце этапа появившиеся идеи, гипотезы могут быть озвучены и зафиксированы.

Четвертый этап мастерской – **социализация**, процесс рассмотрения гипотез, проектов, идей продолжается в малых группах, сформированных по желанию участников мастерской. Каждое объединение включает не более пяти человек. Обсуждение проблемы осуществляется на основе принципов толерантного отношения к мнению товарища, отсутствия доминирующей позиции и мнения кого-то из детей. Групповая работа обеспечивает интеграцию идей, вариантов, вопросов, проблем, оформление общего проекта, разработку модели, совместную корректировку гипотезы. Мастер следит за тем, чтобы не происходило подавление, игнорирование мнения, позиции отдельных учеников, поддерживает атмосферу сотрудничества, взаимопомощи. Творческий процесс в группе позволяет ребенку обогатить свой опыт за счет знаний, умений коллег, сопоставить точку зрения с мнением других, научиться корректировать свою работу с учетом сделанного товарищами, осознать преимущества совместного творчества. Примером задания для этапа социализации может послужить фрагмент урока-мастерской по теме «Влияние религии на мировоззрение человека: исторический аспект». Школьникам для работы в малых группах предлагается ситуация: «На Землю попало существо с другой планеты. В руках у пришельца листок бумаги, на котором записано высказывание «Есть только одна истинная религия, хотя может быть много разных вер» (Эмма-

нуил Кант). Вам необходимо с помощью мимики и жестов объяснить гостю смысл цитаты».

Пятый этап мастерской – *афиширование*. Результаты работы групп предлагаются для рассмотрения всем участникам мастерской, организуется презентация работ учеников и Мастера, оглашение различных точек зрения на проблему в форме текстов, стихотворений, рисунков, схем, проектов и др. Основная задача этапа – обеспечить, в некотором смысле, «официальное» признание полученных результатов, взаимообогащение, формирование творческого коллективного опыта.

Шестой этап мастерской – *разрыв*. Каждый участник мастерской должен осознать разнообразие вариантов решения проблемы, необходимость получения дополнительной информации, которая позволит лучше вникнуть в суть вопроса, адекватно оценить разнообразие ответов на него, разобраться в калейдоскопе мнений, идей, точек зрения, упорядочить полученный опыт, дополнить его. Этап предполагает возникновение у ученика в некоторой степени внутреннего противоречия, своеобразного эмоционального конфликта между имевшимися у него и новыми знаниями. Для того, чтобы разрешить несоответствие, ребенку требуется дополнительная информация, сверка с авторитетными источниками, поиск доказательств достоверности полученного в мастерской нового знания.

Таким образом, происходит осмысление полученного эмпирическим (на уровне интуиции) путем опыта через формулирование теоретических положений, установление причинно-следственных связей, обоснование сделанных выводов. Результаты совершенных учениками в мастерской «открытий» сопоставляются с системой научных знаний, анализируются, выдвигаются новые познавательные, исследовательские, творческие проблемы, требующие решения в дальнейшем.

Седьмой этап мастерской – *рефлексия*. Не стоит забывать, что одна из задач мастерской – вызвать у ученика положительные эмоциональные переживания, чувство удовлетворения проведенной работой и полученными результатами, ощущение совершенного открытия. Мастер создает условия для вербального оформления тех переживаний, которые сопровождали процесс творческой познавательной деятельности ребенка, предоставляя

каждому возможность высказаться и рассказать о том, что для него на занятии было наиболее важным и значимым. Внимание к состоянию эмоциональной сферы ученика, информация, полученная в процессе рефлексии, поможет педагогу скорректировать свою дальнейшую работу в данном классе с учетом проявившихся индивидуальных особенностей школьников.

11.3. Варианты организации занятий в технологии педагогических мастерских

В процессе развития технологии педагогических мастерских появились новые варианты организации занятия, педагогические практики предлагают модифицировать традиционный алгоритм в зависимости от особенностей материала, который должен быть освоен учениками в рамках занятия:

1. Алгоритм И.А. Мухиной.

Первый этап: *Индуктор* – первое задание в мастерской, мотивирующее дальнейшую деятельность участников. *Создание творческого продукта* индивидуально или в групповом взаимодействии. *Социализация*, т. е. предъявление созданного продукта всем участникам (афиширование и чтение текстов, выставка рисунков и т. п.), соединение индивидуальных результатов, коллективная работа. *Промежуточная рефлексия* и *самокоррекция* деятельности. Формирование информационного запроса (выстраивание новых проблем).

Второй этап: *Обращение к новой информации* и ее обработка. *Корректировка* творческого продукта или создание нового варианта версии, гипотезы и т. п. Групповая или индивидуальная работа. *Социализация. Общая рефлексия* и *выход* на новую систему проблем.

2. Алгоритмы, предлагаемые М. Дюком, А.А. Окуневым, Н.И. Беловой.

Первый алгоритм: панель (этап актуализации знаний в данной области, даёт возможность всем желающим высказать свою точку зрения о проблеме, которой будет посвящена мастерская) → выделение проблем → работа с материалом, с литературой → обсуждение в парах → обсуждение в группах → постановка

вопросов в группах → представление вопросов классу → выбор проблемы для исследования.

Второй алгоритм: представление проблем → объединение в группы для решения проблем → каждый представляет группе своё понимание проблемы → каждый формулирует гипотезу решения проблемы → выбор в группе наиболее вероятной гипотезы → планирование и проведение эксперимента по проверке гипотезы → формулирование выводов.

Третий алгоритм: представление результатов работы групп → составление и обмен вопросами по представленным результатам → ответы на вопросы и корректировка результатов → составление группами серии заданий на применение результатов их поиска → обмен заданиями между группами → знакомство групп с представленными другой группой решениями их задания.

Четвертый алгоритм: индукция → панель → работа с литературой → обсуждение в парах, а затем в группах → постановка вопросов → выбор группой вопроса для исследовательской работы → понимание проблемы каждым → социализация в группе → поиск гипотезы каждым → выбор наиболее вероятной гипотезы в группе → социализация → планирование и проведение эксперимента по проверке гипотезы → представление выводов → коррекция → обмен проблемами → оценка каждой группой представленных им выводов и возможности их использования при решении поставленной проблемы (социализация).

Пятый алгоритм: слово Мастера → индивидуальная работа с полученной информацией → работа с литературой → составление и сбор вопросов по изученной теме → выбор вопроса каждой группой → работа с литературой → панель → слово мастера → формулирование выводов → социализация.

Шестой алгоритм: индуктор → создание модели объекта, понятия, действия, схемы, рисунка → описание свойства продукта → обмен описаниями → воспроизведение модели по описанию → обмен построенными моделями → уточнение описания модели → слово мастера → использование модели или продукта на практике каждым из участников группы → обмен заданиями в группе → выделение условий правильного выполнения задания → обмен заданиями и моделями к ним между группами → корректировка моделей.

Седьмой алгоритм: мастер предлагает 2-3 темы → выбор → каждый просматривает литературу по выбранной теме, формулирует проблему исследования → обнародование проблемы → каждый выясняет все, что он знает по этой проблеме – создание групп по схожим проблемам → формулирование общей темы исследования → создание банка данных → план исследования → работа по плану индивидуальная, парная, групповая → обсуждение в группе → оформление первого результата → представление → каждая группа, после знакомства с результатами исследования других групп, составляет для них задание (мастер также) → работа над заданиями → оформление и представление второго результата исследования → индивидуальное размышление о проблеме → подготовка и оформление индивидуальных результатов.

Восьмой алгоритм: разговор в группах по новой теме → панель → в группах привести пример нового понятия → группы обмениваются примерами, дают их обоснование, предлагают решения проблем, связанных с новым понятием → группы получают свои примеры с обоснованием, которое предложили их соседи → коррекция → группы представляют свои примеры на доске → вопросы других групп → коррекция → группы у доски говорят о тех моментах, которые они исправили – каждый записывает в своей тетради всю необходимую информацию.

При подготовке занятий педагог может использовать уже имеющиеся алгоритмы или разработать свой, комбинируя традиционные этапы мастерской, но важно при этом не нарушать общую логику работы: сначала индивидуально, затем в парах и группах, сохраняя этапы афиширования, разрыва и рефлексии.

Занятия, построенные на основе технологии мастерских, отличаются от традиционных уроков, в приложении представлены примеры мастерских, технологическая карта занятия, сравнительная таблица содержания традиционного урока и мастерской.

МАТЕРИАЛЫ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАДАНИЯМ

1. Сравнение содержания этапов традиционного урока и мастерской

М.Г. Сухомлина

Этапы	Традиционный урок	Мастерская
1	Организационный момент и опрос по учебному материалу, который был задан на дом	Выполнение задания, связанного с актуализацией знаний учащихся. Обогащение знаний с помощью задания, выполненного соседом. Корректировка и развитие знаний в процессе общения в четверках
2	Объяснение учителем нового материала	Выполнение индивидуального задания на обнаружение и фиксацию учащимися их знаний и субъектного опыта в связи с названием новой темы и (или) ее ключевыми словами (в объеме всей новой темы или ее отдельного фрагмента). Выполнение индивидуальных заданий по сопоставлению проявленных знаний и опыта с тем, что представлено в учебниках и других источниках информации. Обсуждение учащимися в четверках результатов этого сопоставления. При этом все члены группы поочередно представляют товарищам свои результаты и используют такие клише: «Я полагал, что..., но на самом деле...», «Мои представления о... пришлось несколько уточнить, так как...», «С тем, что написано в учебнике, нельзя согласиться, поскольку...», «То, что написано по поводу..., совпадает с моими представлениями, но...» и др. В беседах происходит уточнение тех или иных моментов содержания темы. Затем результаты работы каждая группа каким-либо образом предъявляет всему классу
3	Закрепление: обычно фронтальный опрос или решение задачи	Выполнение заданий на понимание сущности нового материала и (или) на его применение. Каждый ученик в четверках получает индивидуальное задание, которое, возможно, является частью общей работы по новой теме. Он его выполняет и затем объясняет суть и свои действия в четверке, причем так, чтобы готов был ответить по этому заданию каждый из учеников четверки. Затем группа каким-либо образом афиширует свою работу.

		Возможно, свою «афишу» вывешивает и учитель. Все ходят, обсуждают, выясняют, корректируют свои работы. Групповая или фронтальная рефлексия. Возможно выполнение контрольных заданий
4	Домашнее задание, обычно безальтернативное: параграфы и задачи	Предлагается много вариантов домашнего задания, учащиеся выбирают то, что соответствует степени усвоения ими новой темы, интересам и желаниям

2. Технологическая карта

И.А. Мухина (6)

Технологические этап	Действия учителя	Действия учащихся
Индукция – создание эмоционального настроения, личного отношения к предмету обсуждения	– Нарисуйте познавательный объект. – Запишите вопросы (ассоциации и т.п.)	– Рисуют в тетрадях познавательный объект. – Составляют вопросы.
Самоконструкция	– Запишите, все, что вы знаете об этом объекте (или определите признаки и т.п.)	Записывают все, что знают об этом объекте.
Социоконструкция	Организует работу в парах: поменяйтесь тетрадями и посмотрите, что получилось. Подумайте вместе над заданием	Работают в парах по заданию
Социализация	Объединитесь в группы по четыре человека и поделитесь полученными результатами. Предлагает дополнительные задания.	Работают в группах. Выполняют задания.
Афиширование	Организует обсуждение полученных в групповой работе результатов. Дает необходимые пояснения по ходу представления.	Представляют результаты. Задают друг другу вопросы.
Разрыв	Фиксирует внимание на	Осознают возникшие

	возникших познавательных противоречиях. Организует работу в группах с источником информации, позволяющим разрешить возникшие противоречия.	противоречия. Работают с источниками информации. Закрепляют и применяют знания.
Рефлексия	Иницирует и активизирует рефлексию учащихся по поводу индивидуальной и совместной деятельности	Осуществляют рефлексию

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

*Мастерские построения знаний и творческого письма:
сочинение-рассуждение «Нужно ли заниматься спортом?»
Мастерская Е.В. Долговой*

Участники: учащиеся 5, 6 классов.

Цели мастерской:

- совершенствование у школьников умений и навыков построения текста-рассуждения;
- подготовка учащихся к самостоятельному рассуждению на заданную тему;
- развитие речи учащихся;
- формирование у детей культуры здорового образа жизни.

Оборудование, оформление: рабочие материалы, музыкальная композиция «Одинокий пастух» Э. Морриконе.

Ход занятия.

I. Мастерская построения знаний «Сочинение-рассуждение как тип речи»

Мастер: - Посмотрите друг на друга, на меня, улыбнитесь, можете присесть...

1. «Индукция»/ «наведение». Мастер: - В жизни нередко возникают спорные ситуации, когда каждый считает правильным своё мнение. И тогда очень важно уметь доказать правильность своей точки зрения или установить истину. Для этого существует особый тип речи – рассуждение.

- И сегодня мы побываем в двух мастерских. Прочитаем вместе тему «Сочинение-рассуждение как тип речи».

- Как вы понимаете тему мастерской?

Учащиеся вспоминают структуру сочинения-рассуждения, фразы при построении тезиса, аргументов, вывода.

Мастер: - Действительно, мы будем работать над этим типом текста. Попытаемся разобраться в том, по какой схеме строится рассуждение.

2. «Самоконструкция»

Мастер: - На какой вопрос отвечает тип речи рассуждение? Почему?

- Вспомните, как строится сочинение-рассуждение? (тезис, аргументы, вывод).

- Обратимся к консультанту-языковеду: Что такое тезис, аргументы, вывод?

Выступление консультанта-языковеда из числа заранее подготовленных учащихся (Приложение 1).

3. «Социоконструкция»

Мастер:- Послушайте запись сочинения-рассуждения и обсудите в парах:

- В чём убеждён автор?

- Какие аргументы приводит автор? Насколько они убедительны?

- Как автор делает вывод?

4. «Социализация»

Мастер: - Объединитесь в четверки и составьте общую характеристику прослушанного текста.

5. «Афиширование»

Мастер: - Огласите результаты вашей групповой работы, используя следующий план:

- Какая фраза используется при построении тезиса?

- Какие вводные слова используются при построении аргументов?

- Какой переход использует автор, чтобы сделать вывод?

- Чем по содержанию отличается тезис от вывода?

Ученики высказывают свое мнение о средствах, используемых при написании текста-рассуждения.

6. «Разрыв»

Мастер: - Вспомним слова, которые помогают организовать, связать части рассуждения, упорядочить ход мыслей. Вам поможет таблица «Средства частей рассуждения».

Ученики записывают новую информацию о средствах частей рассуждения в тетради.

7. «Рефлексия»

Мастер: - Первая мастерская завершена. Выскажите свои впечатления от нашей работы, начиная свое высказывание со слов: я вспомнил...; я понял...; я буду писать...; мне понравилось...

Учащиеся высказывают свои впечатления. Далее следует музыкальная пауза под классическую музыку.

II. Мастерская творческого письма «Проба пера»

Мастер: - И мы перемещаемся в мастерскую творческого письма «Проба пера».

1. «Индукция»/ «наведение»

Мастер: - Как вы думаете, что мы будем делать в мастерской «Проба пера»?

Ученики высказывают свои мнения, отталкиваясь в своих ответах от значения слов «перо», «доказательство», «точка зрения».

Мастер: - Я с вами полностью согласна, венцом мастерской должно стать созданное вами сочинение-рассуждение на тему «Нужно ли заниматься спортом?»

- Какие ассоциации возникают у вас в связи с темой сочинения?

- О каких двух главных понятиях идёт речь?

Ученики отвечают на вопросы.

2. «Самоконструкция»

Мастер: - Подберите и запишите в своих тетрадях эпитеты к словам: образ жизни; здоровье; спорт; бассейн; гимнастика; досуг.

- Но прежде обратимся к консультанту-языковеду: Что такое эпитет?

3. «Социоконструкция»

Мастер: - Обратимся к печатным материалам (Приложение 2). Прочитайте в парах и ответьте на вопросы:

- Какова тема текста?

- Какой тип речи?

- Как вы это поняли?

Ученики работают с текстом и ищут ответ на вопросы.

4. «Социализация»

Мастер: - А теперь попытаемся все вместе создать текст на тему «Нужно ли заниматься спортом?», используя средства связи частей, материалы вашей индивидуальной и парной работы. Каждая группа сочиняет свою часть общего текста: первая группа построит тезис (прямой ответ на вопрос); вторая группа обсудит и подберет аргументы в пользу спорта (три-четыре разных доказательства); третья группа построит вывод (не забудьте, чем он отличается от тезиса).

Ученики в группах составляют свои части текста-рассуждения.

2. Музиянова Л.А. Творческие мастерские. – М.: Русский язык в школе, 2003.

3. Школьная риторика. 5 класс: учебное пособие для общеобразовательной школы. В 2 ч. / под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: ООО «Баласс», ООО «С-инфо», 2006.

Приложение 1

Памятка «Комментарии консультанта-языковеда»

Тезис – это мысль, выказанная на определенную тему.

Аргументы – доказательства в подтверждение тезиса.

Вывод – вытекающие мысли из сочинения, понятие шире, чем тезис.

Эпитет (от греческого «приложение») – это слово, в основном прилагательное, определяющее предмет или явление и подчеркивающее его качества, свойства, особенности.

Тавтология – повтор одного и того же слова в ближайших предложениях, использование похожих слов, которые ничего не прибавляют к сказанному, только портят впечатление от речи.

Приложение 2

СПОРТ – ЭТО ЗДОРОВО

Многие считают спорт ненужным занятием. Я не только не согласен с этой точкой зрения, но и готов доказать, что спорт – это здорово.

Я не могу себе представить, как можно прожить без спорта, не кататься на лыжах и не купаться. Ведь спорт – это замечательно. Он помогает стать бодрым, весёлым и жизнерадостным.

Спорт – это не только рекорды, очки, секунды, победы и поражения. Спорт это развлечение, равного которому нет.

Я думаю, что без спорта нельзя.

Допустим, пришла зима и вместе с ней пришли всевозможные развлечения, игры: лыжи, коньки, хоккей, а если бы их не было, то жизнь была бы скучной.

Я рассуждаю о спорте только как о развлечении, не говоря о других его достоинствах. Он помогает стать здоровым, сильным, смелым. Спорт закаляет человека физически и духовно.

ПУТЬ К УСПЕХУ

Мастерская Н. В. Булдаковой.

(1, с. 127 – 131)

Многие из нас ждут, что вот-вот произойдет чудо: счастье возьмет да и нагрянет. А в руках у счастья будут волшебные помощники —

молодильные яблоки, и мы переродимся, станем энергичней, веселее, бодрее, жизнерадостнее. Мы ждем, что пролетит мимо Синяя птица, одарит своим пером, и озарится наша жизнь новым светом, и расцветут сразу наши таланты, засверкают новыми гранями наши способности... Неплохо было бы, если бы птица подбросила сапоги-скороходы, чтоб стремительно несли они нас по жизни, чтоб смогли мы успеть сделать все, что задумали, для чего родились. И как было бы здорово держать в домашнем аквариуме золотую рыбку... Добрые помощники, как нам кажется, живут где-то далеко, вне нас, в особом сказочном мире.

Данная мастерская – очередная попытка осмысления того, что жизненный успех – не отдаленная, призрачная цель, не внезапное счастливое стечение обстоятельств, а результат позитивного программирования своей жизни, еженедельный, кропотливый труд, умение использовать свой творческий потенциал.

1. Нарисуйте «успех».

Каким вы его себе представляете? Напишите под рисунком слово, которое ассоциируется у вас с понятием «успех». Покажите свои рисунки друг другу. Сделайте общий групповой рисунок.

После этого происходит афиширование рисунков в группах.

2. Вспомните самый удачный, самый счастливый день в своей жизни.

День, когда вам здорово везло, когда состоялось событие, которого вы долго ждали. Разделите выданные вам листочки на две половинки. В левой части напишите:

- какие *чувства* вы испытывали в тот день;
- как *относились* к себе, к людям, миру;
- на что *готовы были* в тот день;
- каким *одним словом* вы называли бы себя тогда.

3. К сожалению, в жизни бывают и другие дни, дни горьких поражений, разочарований, обид, когда рушатся планы, когда появляются, казалось бы, неразрешимые проблемы. В правой части листка напишите:

- ваши *мысли, чувства* того дня;
- *кого винили* вы в своих бедах;
- какой *краской* рисовали бы тот день;
- от *чего или кого* остался на душе горький осадок;
- каким *словом* вы называли бы себя в тот день. Поделитесь своими мыслями, размышлениями с ребятами в группе. Представьте общегрупповой «счастливый» и «неудачный» день.

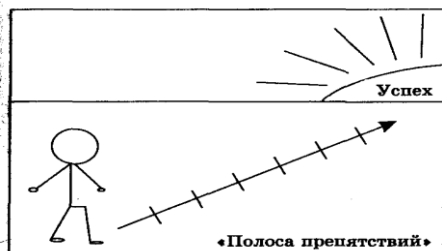
Нам часто кажется, что кто-то или что-то мешает нам быть счастливыми «здесь и сейчас», что на пути к нашему жизненному успеху лежат непреодолимые препятствия, что путь к Успеху труден и тернист.

4. Нарисуйте «полосу препятствий».

Что возникает на пути человека к Успеху, мешает ему двигаться легко и свободно, цепляет, ловит, заставляет возвращаться к исходной точке вновь и вновь? Изобразите «врагов» жизненного Успеха.

На доске постепенно появляются листы участников мастерской, изображающие «успех» и «полосы препятствий».

Нас всегда бросает из крайности в крайность. То нам везет, то не везет. То день ослепительно ярок, то так мрачен, что кажется, лучше бы и вообще не родиться. То белая полоса в жизни, то черная. А можно ли сделать так, чтоб была только белая, чтоб пролился какой-нибудь дождь небесной благодати и сделал бы тебя счастливым, перерожденным, чтоб волшебный дождь пролился и на окружающих людей и стали они удачливыми, счастливыми, и кончились бы тогда все беды и напасти?



5. Как вы думаете, можно ли человека научить быть счастливым?

Если бы в нашем городе открылась новая школа, «Школа жизненного успеха», то

- какие были бы предметы в расписании (чему учили бы?);
- какие учителя работали бы в этой школе (кто учил бы?);
- какие бы у них были имена, фамилии;
- в каком уголке города была бы построена такая школа;
- какие были бы в ней кабинеты;
- каким цветом были бы окрашены стены, потолки, парты;
- каким был бы выпускник этой школы?

6. Создайте образ выпускника «Школы жизненного успеха».

Покажите жест, взгляд и позу успеха. Как вы думаете, каким должно быть любимое выражение выпускника, каков должен быть его жизненный девиз?

7. А теперь от образа успешного, счастливого человека перейдем к образу неудачника.

Ярким примером такого типа людей является, наверное, герой А.С. Пушкина – старик из «Сказки о рыбаке и рыбке». Считается, что сказка эта – притча о жадности. Но есть в этой сказке и другой мотив.

Счастье в образе рыбки плыло человеку в руки несколько раз. Но человек не смог воспользоваться услугами доброго помощника, в результате он остался у разбитого корыта. Почему?

Вспомните, что просил старик у золотой рыбки? Может, ему следовало бы просить рыбку о чем-то другом? Какова, на ваш взгляд, мораль этой сказки?

В группах идет обсуждение.

8. Как всегда, самое важное мы заносим в опорный конспект.

Сегодня он в виде бабочки «Формула успеха». Как вы думаете, почему именно бабочки?

Это изящное, красивое, свободное, легкое на подъем существо. Оно живет недолго, но украшает собою мир. Как легко и бережно бабочка прикасается ко всему, что встречается на ее пути! Бабочка – украшение в мире природы, ее необходимый элемент, как и каждый из нас в бесконечной цепи человеческих судеб.

У каждого человека должны быть крылья Успеха, несущие его по жизни и помогающие преодолевать препятствия.

Как вы думаете, из чего должны быть сотканы эти крылья?

Из качеств характера, душевных свойств человека, характеристик его внутреннего мира.

Заполните конспект, подписав на крыльях бабочки качества, которые помогут, с вашей точки зрения, добиться жизненного успеха.

Оптимизм, желание добиться успеха, трудолюбие, терпение, вера в свои силы...

9. Звучит музыкальный фрагмент:

Счастье вдруг в тишине постучалось в двери. Неужель, ты ко мне?! Верю и не верю. Падал снег, плыл рассвет, осень моросила. Столько лет, столько лет где тебя носило?!

Вспомните волшебные сказки и перечислите известных вам волшебных «помощников счастья». Поделитесь своими мыслями с другими (перечисляются молодильные яблоки, сапоги-скороходы, конек-горбунок и т. п.).

Это все внешние добрые помощники.

Но, если подумать, они живут внутри нас. Напишите, что внутри нас соответствует следующим «помощникам счастья»:

Яблоки – ... Жар-птица – ... Сапоги-скороходы – ... Золотая рыбка –

...

Поделитесь своими находками. Учитель может закончить предложения, исходя из своего представления об этом:

Яблоки – наша внутренняя способность к возрождению.

Жар-птица – полет наших мыслей, фантазии, разнообразие наших чувств, эмоций.

Сапоги-скороходы – наше стремление пройти свой путь.

Золотая рыбка – желание чувствовать себя в окружающем мире как рыба в воде.

Представьте, что на ваших столах стоят шкатулки.

В этих шкатулках лежат сокровища: *россыпи чужих мыслей*, раздумий по поводу обретения внутренней силы, способной привести человека к жизненному успеху.

Прочитайте высказывания различных людей о счастье, удаче, успехе (подбираются учителем в большом количестве для обеспечения свободного выбора).

Выберите 2-3, которые, как вам кажется, являются самыми точными в определении этих понятий.

Напишите понравившиеся высказывания или фрагменты из них о 2-3 «добрых помощниках».

Возьмите их себе на память.

Врачи утверждают, что все мы, живущие в XXI веке, чуть-чуть больны: стрессы, перегрузки. К сожалению, не придумано еще чудодейственное средство, которое мгновенно излечило бы душу, вмиг сделало бы человека счастливым. Давайте напишем друг другу добрые пожелания-лекарства, пусть в трудную минуту они помогут нам, вновь вернут веру, надежду, любовь.

В завершение мастерской все ее участники читают написанные советы и дарят их друг другу.

10. Рефлексия. Что оказалось для вас в сегодняшнем занятии самым ценным?

ТЕСТ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. В какой стране была впервые использована технология «Педагогические мастерские»:

- А. США
- Б. Россия
- В. Франция

2. Идеи какого психолога были использованы при разработке технологии «Педагогические мастерские»:

- А. З. Фрейд
- Б. Ж. Пиаже
- В. Л. Колберг

3. К какой группе педагогических технологий относится технология «Педагогические мастерские»:

- А. Продуктивные технологии
- Б. Личностно-ориентированные технологии
- В. Технологии открытого образования

4. С какого времени технология «Педагогические мастерские» используется в России:

- А. С начала 90-х годов 20 века
- Б. С конца 90-х годов 20 века
- В. С середины 80-х годов 20 века

5. Сколько этапов включает алгоритм технологии «Педагогические мастерские»:

- А. 6 этапов
- Б. 7 этапов
- В. 5 этапов

6. Какую позицию должен занимать учитель на занятии, построенном по технологии «Педагогические мастерские»:

- А. Обеспечивает передачу новой информации
- Б. Консультирует учащихся при выполнении практических заданий
- В. Обеспечивает педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности ученика

7. На каком этапе мастерской предполагается официальное оценивание результатов работы учащихся:

- А. На этапе афиширования
- Б. На этапе социализации
- В. Официальное оценивание в мастерской не проводится ни на одном этапе

8. На каком этапе мастерской предполагается получение учениками новой информации по исследуемой проблеме:

- А. На этапе социализации
- Б. На этапе разрыва
- В. На этапе рефлексии

9. Выберите правильную логическую последовательность сочетания видов деятельности учащихся в мастерской:

- А. Работа в микрогруппе – работа в паре – работа индивидуально
- Б. Работа в паре – работа индивидуально – работа в микрогруппе
- В. Работа индивидуально – работа в паре – работа в микрогруппе

10. Выберите верное утверждение:

А. В технологии «Педагогические мастерские» проблему для исследования и творческой разработки определяет для учеников мастер с учетом их индивидуальных и личностных особенностей

Б. В технологии «Педагогические мастерские» общую проблему для исследования определяют совместно мастер и ученики, проявляя свои индивидуальные и личностные особенности

В. В технологии «Педагогические мастерские» проблему для исследования определяет для себя каждый ученик, с учетом индивидуальных и личностных особенностей.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Базовый уровень:

1. Напишите эссе на тему «Отличия занятия, построенного по технологии «Педагогические мастерские», от традиционного урока», используя в качестве примеров материалы для практических заданий и из опыта работы.

Повышенный уровень:

1. Используя материалы для практических заданий и из опыта работы, заполните таблицу «Технологические приемы, используемые в мастерской»:

Название этапа мастерской	Используемые на этапе приемы	Примеры реализации приемов на занятиях

2. Используя материалы для практических заданий 2, разработайте мастерскую определенного типа по выбранной самостоятельно теме.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Галицких, Е.О. От сердца к сердцу [Текст]. – СПб., 2003. – 157 с.
2. Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии [Текст]. – Мурманск, 1997. – 221 с.
3. Мысли о новом образовании [Текст] / М. Дюком, П. Колен, А. Дюни и др. // Педагогические мастерские. Франция – Россия. – М.: Новая школа, 1997. – С. 21-24.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / под ред. Е.С. Полат. – М., 1999. – 272 с.
5. Окунев, А.А. Как учить не уча [Текст]. – СПб., 1996. – 445 с.
6. Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта [Текст] / под ред. Беловой Н.И., Заряновой В.Ф. – Выпуск 1. – СПб., 1995. – 136 с.
7. Педагогические мастерские по литературе [Текст] / под ред. А.Н. Сиваковой. – СПб., 2000. – 352 с.

8. Педагогические мастерские: теория и практика [Текст] / сост. Н.И. Белова, И.А. Мухина. – СПб., 1998. – 312 с.
9. Педагогические мастерские: «Франция – Россия» / под ред. к.ф.н. Э.С. Соколовой. – М., 1997. – 129 с.
10. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]. – М., 1998. – 256 с.
11. Шамова, Т.И., Давыденко, Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст]. – М., 2001. – 95 с.

ГЛАВА 12. ТЕХНОЛОГИЯ «ОБРАЗ И МЫСЛЬ»

12.1. Идеи технологии «Образ и мысль»

Технология «Образ и мысль» разработана группой психологов, искусствоведов, педагогов г. Санкт-Петербурга в начале 90-х годов XX века. Данная технология является российским вариантом американской программы «Стратегия визуального мышления», основанной на теории стадий эстетического развития американского психолога Абиغال Хаузен. Упомянутая программа зародилась в нью-йоркском Музее современного искусства. На основе наблюдения за посетителями музея и бесед с ними А. Хаузен, используя метод эстетического интервьюирования, выделила пять стадий эстетического развития: первая стадия – стадия рассказчика (зритель видит только конкретное и очевидное, восприятие предельно эгоцентрично, картина оценивается на уровне «нравится – не нравится»); вторая стадия – «конструктивная» (зритель требует от картины фотографической точности, копирования); третья стадия – «классифицирование» (качество картины определяется именем автора или принадлежностью к определенному стилю или направлению в искусстве); четвертая стадия – «интерпретативная» (интуитивное восприятие зрителя, его субъективное мнение); пятая стадия – «рекреативная» (предполагает анализ картины с различных точек зрения, нахождение в ней множества разноречивых смыслов). По мнению А. Хаузен, выделяемые стадии не носят иерархический характер, а дети находятся на первой или второй стадии эстетического развития.

Кроме упомянутой теории, разработчики технологии «Образ и мысль» Л.М. Ванюшкина, А.А. Соколова, Л.Ю. Копылов использовали идеи, высказанные в психологических теориях когнитивного развития Ж. Пиаже и Л.С. Выготского. В первую очередь технология предназначена для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель технологии: формирование и развитие личности ребенка в процессе организации его рефлексивной деятельности по

выявлению индивидуально-личностных смыслов произведений изобразительного искусства и памятников культуры.

Результат технологии: на основе реализации образовательного эффекта процесса общения с произведениями искусства у ребенка развиваются интеллектуальная и эмоциональная сферы личности, формируется творческое и логическое мышление, проявляются воображение и фантазия, а также чувство толерантности, терпимости к мнению других людей, совершенствуются коммуникативные компетенции.

В основе технологии заложены следующие **идеи**:

1. Процесс общения с искусством рассматривается как универсальная образовательная технология, воздействующая на личность ребенка и побуждающая ее к изменениям.

2. Использование личностно-ориентированных методик (группового взаимодействия, арт-терапии, развития креативного мышления), создание для каждого ребенка наиболее благоприятных условий развития.

3. Развивающая на занятии ситуация должна носить проблемный характер.

4. Инициирование творческой активности (на первом плане - попытка ребёнка сформировать индивидуальный взгляд на обсуждаемые проблемы).

5. Исключение оценивания в любой форме содержания высказанных на занятии мнений.

6. На занятии не предлагаются готовые знания, они добываются ребенком самостоятельно в процессе диалога со своими сверстниками и педагогом.

7. Обеспечение единства информационно-логического и эмоционально-образного воздействия на разум и чувства ребенка.

8. Интерактивный характер занятий, проводимых с использованием технологии «Образ и мысль».

9. Фасилитированный (направленный) характер обсуждения, предполагающий наличие следующих компонентов: группа, ведущий (лидер), стимул (тема), стратегия (порядок работы), результат.

10. Основу технологии «Образ и мысль» составляет система вопросов открытого типа для организации группового обсуждения.

11. Стратегия вопросов:

1. Кто, что? Объект.
 2. Когда? Время.
 3. Где? Пространство.
 4. Как? Образ действия.
 5. Зачем? Установление причинно-следственных связей.
12. Технология может быть использована в работе с детьми, начиная с дошкольного возраста.

12.2. Принципы технологии

При построении занятия на основе технологии «Образ и мысль» следует учитывать следующие **принципы**:

1. Главное действующее лицо на занятии – ребенок, важны его идеи, чувства, ощущения, эмоции.
2. Содержание материала должно быть интересным педагогу и детям.
3. Педагог не высказывает напрямую своего мнения по поводу рассматриваемых вопросов.
4. Обсуждение касается не только того, что фактически изображено на картине, но и того, что на ней происходит и почему.
5. Внимание к эмоциям, которые вызывает изображенное на картине.
6. Основные формы взаимодействия на занятии – диалог и полилог.
7. Оптимальный состав группы, с которой проводится занятие – от 6 до 12 человек.
8. После каждого завершеного ответа педагог делает перифраз, излагая содержание ответов детей в грамматически правильной форме, точно отражающей смысл сказанного, с указанием авторства высказывания.
9. В рамках одного занятия рассматривается не более двух произведений.
10. Сюжеты обсуждаемых картин не должны касаться религиозной и военной тематики.
11. В начале занятия педагогом и детьми совместно определяются правила обсуждения: выслушивать до конца своего то-

варища, не перебивать его; вежливо и доброжелательно обращаться с партнёрами; помогать, если возникнут проблемы.

12. Рассматриваемые на занятии произведения искусства не должны быть ранее известны детям.

13. На занятии детям не дается информация искусствоведческого характера, не объявляется точное название картины и фамилия художника.

14. Педагог выступает в роли фасилитатора, тьютора, не дает информации, не навязывает своего мнения, не высказывает оценок.

15. В процессе обсуждения педагог называет каждого ребенка по имени и повторяет ответ каждого ребенка («Маша считает, что ... Кто выскажется еще?»).

16. Обеспечение возможности для каждого ребенка свободно высказать свое мнение.

12.3. Технологические этапы построения занятия

1. Вступительное слово педагога о том, что будет происходить на занятии.

2. Минута релаксации, настраивающая детей на восприятие картины (проводится под музыку). Детей просят закрыть глаза и представить определенный красочный образ (элементы образа задаются словами педагога: «Представьте, что вы на зеленой поляне, кругом высокие деревья, ...»).

3. Представление детям первой картины, последовательное обсуждение следующих вопросов*:

Основные вопросы:

- Что Вы видите на этой картине?
- Что происходит на этой картине?
- Кто этот человек? (Кто эти люди?)
- Где это происходит?
- Когда это происходит?

* — перечень вопросов может варьироваться в зависимости от возраста детей и сюжета картины, но предлагаемую логику обсуждения следует сохранять.

– Где, как вам кажется, находился художник, когда писал эту картину?

– Как вы думаете, что осталось за кадром этого произведения?

– Как вы думаете, что заинтересовало художника в этом сюжете?

– Что видно на картине, а о чем мы можем только догадываться?

– Как вы думаете, на что хотел обратить наше внимание художник?

– Как вы думаете, какое настроение (ощущение) хотел выразить (передать) художник?

– О чем бы вы хотели спросить художника?

Дополнительные вопросы:

– Что ты тут видишь такое, что позволило тебе это сказать?

– Что еще Вы видите кроме этого?

– А что еще происходит?

– Что еще можно сказать об этом человеке?

– Кто герой произведения? (главный, второстепенный) Почему?

– Что мы можем сказать о том, каким художник изобразил этого человека?

– Что еще ты можешь сказать о том месте, где это происходит?

– Что мы можем сказать о том, каким художник изобразил место, где происходит действие?

– Что еще ты можешь сказать о времени, когда это происходит?

– Что мы можем сказать о том, как художник передал время, когда происходит действие?

– Что заставляет тебя так думать?

– Что позволяет тебе так думать?

– Как это можно определить?

– Что вы видите такого, что позволяет вам подтвердить справедливость названия картины?

4. Обзор педагогом высказанных детьми мнений об увиденной картине с сохранением авторства озвучиваемых идей.

5. Минута релаксации, настраивающая детей на восприятие следующей картины.

6. Представление детям второй картины, последовательное обсуждение вопросов (см. этап 3).

7. Обзор педагогом высказанных детьми мнений об увиденной картине с сохранением авторства озвучиваемых идей.

8. Подведение итогов занятия, обсуждение вопросов:

- Как вы думаете, все ли произведения созданы одним автором?
- Как вы думаете, одинаковыми ли правилами руководствовались художники при создании произведений?
- Какая картина понравилась больше? Почему?
- Что ты расскажешь дома о нашем занятии?

Технологические приемы, которые может использовать педагог на занятии:

- насыщение развивающей среды зрительными образами;
- включение терминологических средств изобразительного искусства;
- упражнение для концентрации внимания (для минут релаксации);
- «цепочка мнений»: прежде чем высказать свое мнение, нужно повторить, что сказал товарищ, перефразируя его слова («Маша видит на картине большую гору, а я вижу ...»);
- «не повторяй другого»: высказанные мнения не повторяются, если кто-то из детей начинает повторяться, ему показывается условный сигнал (например, поднятая рука учителя);
- «маленький учитель»: часть перифразы осуществляет не педагог, а кто-то из детей;
- «старая фотография»: предназначено для домашней работы – ребенок выступает в роли «маленького учителя», задавая вопросы родителям и перефразируя их ответы, используя в качестве предмета обсуждения имеющиеся дома репродукции картин или старые фотографии;
- «ограничение пространства»: педагог предлагает сосредоточить внимание на определенной части картины;
- «назовите по-другому»: педагог просит ребенка перефразировать его высказывание о картине;
- «пять минут молчания» (для работы с гиперактивными детьми): педагог предлагает ученику посидеть тихо в течение пяти минут, а затем повторить высказанные за это время мнения одноклассников;

– «повтори так, как сказано»: педагог просит внимательно слушать высказывания друг друга и свой перифраз и определить, правильно ли он пересказывал мысли других;

– «повтори самого себя»: педагог делает вид, что не расслышал высказывание ребенка и просит его повторить;

– «скажи в одном предложении»: педагог просит детей в течение минуты молча посмотреть на картину, а затем высказать о ней самое главное в одном предложении;

– «заданное начало»: детям предлагаются карточки с заданным началом высказываний, которые они могут использовать, формулируя свой ответ на вопросы («Я вижу...», «Я заметил...»);

– «смотри на картину по-новому»: через некоторое время после рассмотрения картины педагог просит детей на минуту закрыть глаза, затем вновь посмотреть на картину и ответить на вопрос «Что нового вы увидели на картине?»;

– «говорю о том, что запомнил»: после 12-15 минут обсуждения педагог закрывает картину и дальше дети отвечают на вопросы на основы того, что запомнили, затем картина вновь рассматривается детьми и педагог делает заключительный перифраз.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Урок по технологии «Образ и мысль» для второго класса

Тема «Объединение системы образов, пространства и времени при обсуждении произведения изобразительного искусства»

С.А. Синяева, педагог дополнительного образования СОШ № 76 Выборгского района г. Санкт-Петербурга (9)

Цель урока: сформировать умение детей анализировать составные части сюжета произведения изобразительного искусства.

Задачи урока:

1. Выявление системы образов произведения изобразительного искусства.

2. Обоснование пространственной локализации события, изображенного в произведении изобразительного искусства.

3. Введение в процесс обсуждения понятия времени происходящего.

4. Формирование способности детей к обобщению отдельных составных элементов произведения изобразительного искусства в единое целое.

5. Развитие умения детей обосновывать собственные выводы в процессе обсуждения произведения изобразительного искусства.

Ход урока

№ п/п	Содержание занятия	Отводимое время, мин	Техника, применяемая на занятии	Заметки учителя
I	Вводная часть: 1. Проверка готовности учеников и классного помещения к занятию (наличие учащихся, соблюдение порядка в помещении, наличие УММ и ТСО в соответствии с планом урока) 2. Вступление (объявление порядка проведения урока - практического занятия) 3. Введение (объявление основ плана и содержания проводимого урока, напоминание значения и актуальности темы урока в учебной дисциплине, связь с другими учебными дисциплинами и с будущей деятельностью)	02		учимся смотреть, слушать, аргументировать
II	Основная часть – учебные вопросы: 1. Обсуждение картины Б. Кустодиева «Степан Разин» — Что Вы видите на этой картине? — Что происходит на этой картине? — Кто этот человек? (Кто эти люди?) — Где это происходит? — Когда это происходит? — А что ты тут видишь такое, что позволило тебе это сказать? — Кто может еще что-нибудь добавить? — Как это можно определить? — Подведение итогов по отработке учебного вопроса 2. Обсуждение картины К. Хокусай «В морских волнах у Канагана (Большая волна)».	20	проектор, слайды, компьютер	Новое понятие
		20		

№ п/п	Содержание занятия	Отво- димое время, мин	Техника, применяе- мая на занятии	Заметки учителя
	— Что Вы видите на этой картине? — Что происходит на этой картине? — Кто этот человек? (Кто эти люди?) — Где это происходит? — Когда это происходит? — А что ты тут видишь такое, что позволи- ло тебе это сказать? — Кто может еще что-нибудь добавить? — Как это можно определить? — Подведение итогов по отработке учебно- го вопроса			Новое понятие
III	Заключительная часть:			
	1. Подведение итогов урока	2		
	2. Ответы на вопросы учащихся	1		

Методические рекомендации учителю

Должны быть использованы следующие методические приемы:

- занятие организуется полностью в диалоговой форме;
- обсуждение зрительных образов с переходом от видимого на кар-
тине к объяснению сделанных умозаключений;
- инициируется творческая активность (оказывается исключитель-
ное внимание к попыткам ребёнка формировать свой взгляд на изучае-
мые вопросы);
- совместный характер деятельности учеников, полнота «прожива-
ния-переживания»;
- при обсуждении используется активизирующая детей форма со-
ревнования-обсуждения;
- в ходе обсуждения могут осуществляться выходы в другие пред-
метные циклы (история, география).

Контроль полученных знаний и умений во время изучения тем осуществляется по степени активности, самостоятельности и качеству мыслительной деятельности обучающихся в ходе проведения занятия.

Перечень литературы, материалов и пособий, используемых на занятии:

1. «Картины рассказывают истории». Программа «Образ и мысль». 1 класс: методические рекомендации / Серия «Музей и школа: диалог в образовательном пространстве», выпуск 6. – СПб., 2000.

2. Синяева С.А. «Образ и мысль». Образовательная программа дополнительного образования детей 7-10 лет. – СПб., 2009.

3. Слайды (файлы) произведений изобразительного искусства: Б. Кустодиев «Степан Разин». К. Хokusай «В морских волнах у Канагана (Большая волна)».

ТЕСТ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. В какой стране была впервые использована технология «Образ и мысль»:

А. США

Б. Россия

В. Франция

2. Какая теория положена в основу технологии «Образ и мысль»:

А. Теория стадий когнитивного развития

Б. Теория стадий этического развития

В. Теория стадий эстетического развития

3. К какой группе педагогических технологий относится технология «Образ и мысль»:

А. Продуктивные технологии

Б. Личностно-ориентированные технологии

В. Технологии открытого образования

4. С какого времени технология «Образ и мысль» используется в России:

А. С начала 90-х годов 20 века

Б. С конца 90-х годов 20 века

В. С середины 80-х годов 20 века

5. Какую позицию должен занимать учитель на занятии, построенном по технологии «Образ и мысль»:

А. Обеспечивает передачу новой информации

Б. Консультирует учащихся при ответе на вопросы

В. Обеспечивает педагогическое сопровождение индивидуальной рефлексивной деятельности ученика

6. На каком этапе занятия по данной технологии проводится педагогическая оценка работы детей:

А. Не проводится ни на одном этапе

Б. На заключительном этапе

В. В процессе обсуждения на основном этапе

7. Какой прием может быть использован на занятии по данной технологии:

- А. «Маленький учитель»
- Б. «Повтори ответ товарища»
- В. «Сделай, как показано»

8. Каков оптимальный количественный состав группы детей для работы по данной технологии:

- А. 5-7 человек
- Б. 6-12 человек
- В. 15-20 человек

9. Какой вариант вербального взаимодействия не используется на занятии по технологии «Образ и мысль»:

- А. Монолог
- Б. Диалог
- В. Полилог

10. Выберите верное утверждение:

А. Технология «Образ и мысль» может быть использована в работе только с детьми младшего возраста

Б. Технология «Образ и мысль» может быть использована только в работе с дошкольниками

В. Технология «Образ и мысль», как правило, используется в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Базовый уровень:

1. Напишите эссе на тему «Возможности технологии «Образ и мысль» в развитии личности ребенка».

Повышенный уровень:

1. Используя материалы Приложения 1, заполните таблицу «Технологические приемы, используемые на занятии по технологии «Образ и мысль»:

Этап занятия	Используемые на этапе приемы	Примеры реализации приемов на занятиях

2. Используя материалы раздела, разработайте занятие по технологии «Образ и мысль» для детей определенного возраста, самостоятельно подобрав визуальный ряд и составив тексты для этапов релаксации.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Ванюшкина, Л.М., Копылов, Л.Ю., Соколова, А.А. Образ и мысль. Образовательная программа для дошкольных учреждений и начальной школы [Текст]. – СПб.: Комитет по образованию администрации Санкт-Петербурга, 2000. – 95 с.

2. Ванюшкина, Л.М. Программа «Образ и мысль»: методика дистантного освоения музейного пространства: Городская и сельская школа: состояние и перспективы взаимодействия [Текст]: материалы седьмой научно-практической конференции. – СПб., 2002. – С. 104-108.

3. Вглядываясь – учимся. Программа «Образ и мысль» 2 класс [Текст]: методические рекомендации / Серия «Музей и школа: диалог в образовательном пространстве», выпуск 7. – СПб., 2000. – 142 с.

4. Долгинова, Е. Почему реализовать педагогическую идею сложнее, чем открыть новую школу? [Текст] // «Первое сентября». – 1999. – № 77.

5. Как картину написали. Программа «Образ и мысль». 3 класс [Текст]: методические рекомендации / Серия «Музей и школа: диалог в образовательном пространстве», выпуск 8. – СПб., 2001. – 132 с.

6. Картины рассказывают истории. Программа «Образ и мысль». 1 класс [Текст]: методические рекомендации / Серия «Музей и школа: диалог в образовательном пространстве», выпуск 6. – СПб., 2000. – 104 с.

7. Образ и мысль [Текст]: сборник / Музей и школа: диалог в образовательном пространстве. Выпуск 2. – СПб., 1997. – 142 с.

8. Образовательные технологии [Текст]: учеб.-метод. пособ / А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебrenникова, И.Г. Харисова и др. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. – 107 с.

9. Синяева, С.А. «Образ и мысль». Образовательная программа дополнительного образования детей 7-10 лет [Текст]. – СПб., 2009. – 37 с.

ГЛАВА 13. ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

13.1. Сущность понятия интеграции в образовательном процессе

Одно из самых распространенных слов в педагогическом лексиконе современного учителя, воспитателя, управленца в сфере образования – слово «система». Мы говорим об образовательном учреждении как системе, о системе учебного занятия, о системе взаимоотношений педагога и детей и т.д. Это естественно, ибо, как говорил А.С. Макаренко, никакое средство нельзя рассматривать отдельно взятым от системы; никакое средство не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если оно рассматривается отдельно от других средств, от целого комплекса педагогических влияний.

С понятием «система» напрямую связано понятие «*интеграция*». Именно в процессе интеграции система приобретает важнейшее свое качество – целостность, предполагающее наличие в ней таких интегративных характеристик, которые не свойственны отдельным ее элементам. Таким образом, *интеграция – это процесс и результат взаимодействия различных элементов, которое приводит к возникновению чего-то нового, целостного*. Интеграцию можно рассматривать, по крайней мере, в двух аспектах: во-первых, как состояние, характеризующееся упорядоченностью, согласованностью, устойчивостью взаимосвязей между элементами; во-вторых, как процесс, приводящий к такому состоянию. Кроме того, интеграция – важный показатель эффективности системы, так как ведет к ее целостности.

Развитие интеграционных процессов в образовательном учреждении способствует разностороннему развитию детей, удовлетворению их потребностей и интересов, обеспечивает координацию влияний на все сферы индивидуальности ребенка (когнитивную, мотивационную, эмоциональную, действенно-практическую, сферу саморегуляции, волевую, экзистенциальную).

Интеграция в образовательном процессе означает:

- комплексный характер целей образовательной деятельности и целостность достижения планируемых результатов;
- взаимопроникновение педагогических средств, используемых в учебной и внеурочной деятельности;
- органичную связь различных видов урочной и внеурочной деятельности детей, закрепление знаний, умений, навыков, полученных на уроках, во внеурочной работе;
- взаимосвязь общего и дополнительного образования;
- гибкий характер организации учебного процесса, использование различных форм и методов внеурочной деятельности детей, неформальных способов взаимодействия педагогов и учащихся;
- введение новых интегративных курсов, предметов, создание творческих коллективов;
- объединение ряда педагогических средств учебной и внеучебной деятельности в особые воспитательные комплексы (разновозрастные и интегрированные занятия, занятия на природе, предприятиях, в культурных учреждениях и др.);
- взаимодействие всех субъектов педагогического процесса, школы и социума.

Интеграцию в образовательном учреждении можно представить как внутреннюю и внешнюю. **Внутренняя интеграция** характеризует образовательный процесс в самом учреждении, **внешняя** – взаимодействие учреждения с социумом, другими структурами.

Прежде всего, остановимся на внутришкольной интеграции, которая может быть рассмотрена как взаимосвязь и взаимодействие различных педагогических средств на нескольких уровнях:

- осуществление внутренних связей используемого средства (например, внутрипредметные связи);
- осуществление связей между педагогическими средствами (например, межпредметные связи);
- интегрирование одних средств в систему другого средства (например, интегрированный урок);
- интеграция средств, которая приводит к возникновению нового педагогического средства (например, обучение в разновозрастных группах, проблемно-тематический день и др.).

Различают также *вертикальные* и *горизонтальные* интегративные связи. В школе, любом образовательном учреждении можно осуществлять одновременно интеграцию по горизонтали, т. е. межпредметную, и по вертикали, между классами, учебными группами, которые отличаются по возрасту.

Интеграция педагогических средств может осуществляться в следующих направлениях:

- расширение воспитательных возможностей учебных занятий по предметам, повышение воспитательного потенциала учебного процесса, влияния учебной деятельности на нравственное и в целом социальное становление ребенка;

- усиление интеллектуального, познавательного характера внеурочной деятельности;

- использование комплекса педагогических средств, которые стирают грани между учебным процессом и внеурочной деятельностью детей, в относительно равной мере решают воспитательные и образовательные задачи, обеспечивают разностороннее развитие учащихся.

Высокий уровень интеграции в образовательном процессе предполагает использование педагогических средств, которые не регламентируются классно-урочной системой, а представляют собой новое качественное образование; его сложно однозначно отнести к учебной или внеурочной деятельности, это комплексное педагогическое средство.

Эффективность образовательного процесса значительно повышается, если осуществляется интеграция педагогических средств, которая ведет к рождению новых образовательных технологий.

13.2. Особенности и этапы технологии интеграции

Поскольку интеграция – это процесс, то его можно представить технологично. ***Под технологией интеграции мы понимаем совокупность упорядоченных методов, приемов, форм и средств совместной педагогической деятельности, в которой в результате взаимодействия ее субъектов рождаются новое содержание и способы деятельности, имеющие характери-***

стики, не свойственные отдельным сферам образования и приводящие к целостности системы, обеспечивающей благоприятные условия для развития ее субъектов.

Обратим внимание на некоторые важные для понимания изучаемого нами феномена позиции.

Во-первых, поскольку речь идет о технологиях интеграции, поэтому в определении ключевыми являются понятия **системы и интеграции**. Методы, приемы, формы рассматриваются как *система (совокупность)* упорядоченных процедур совместной педагогической деятельности. Результат этой деятельности – появление новых характеристик системы (содержания, способов деятельности, не свойственных отдельным сферам образования), к которым система приходит в результате *интеграции*.

Во-вторых, в определении подчеркивается, что механизмом интеграции является **взаимодействие субъектов**, а, значит, предлагаемые процедуры должны быть направлены на организацию такого взаимодействия.

Наконец, в-третьих, в определении подчеркивается целевая установка использования технологии интеграции – **обеспечение целостности образовательной системы**, являющейся важнейшим условием для *создания благоприятных условий для развития ее субъектов*.

Сущностным, *отличающим* технологии интеграции от других педагогических технологий, является то, что приводит систему к *новому состоянию, придает ей новые характеристики*, что происходит в результате интеграционных процессов.

Логика использования технологии интеграции та же, что и логика использования любой педагогической технологии.

На первом, диагностическом, этапе изучаются образовательные запросы субъектов интеграции, желания и интересы детей, возможности педагогов; определяются уровни обученности, развитости, воспитанности учащихся; возможности образовательного (-ных) учреждения (-ий): кадровые, финансовые, материально-технические.

На втором этапе – этапе *целеполагания* – формулируются цель и задачи организации интеграционных процессов, к чему привлекаются все ее субъекты; создаются условия для того, что-

бы эти цели стали личностно значимыми для всех участников организуемого процесса, сориентированы между ними.

Третий этап – *подготовительный*. В ходе его планируется совместная деятельность, организуется ресурсное обеспечение: кадровое, финансовое, материальное, научно-методическое.

Следующий этап – **этап реализации технологии**.

На **последнем этапе** подводятся итоги, анализируются результаты работы и организация деятельности, оценивается продуктивность технологии.

Однако, описывая технологию, необходимо показать ее специфику; скажем, по целям и задачам, формулировке концептуальных идей, характеристике способов реализации, обоснованию критериев и показателей эффективности использования технологии. Должно быть видно: это *технология интеграции* различных сфер образования, разных видов деятельности.

Технологии интеграции возможно каким-то образом группировать, классифицировать.

Во-первых, можно говорить о технологиях внутренней и внешней интеграции. В первом случае речь будет идти об интеграции между людьми или структурными подразделениями учреждения (как в аспекте содержания деятельности, так и в аспекте ее организации). Во втором случае субъектами интеграции являются различные организации и учреждения.

Во-вторых, на выбор технологий интеграции наложит отпечаток специфика того учреждения, в котором она используется (например, общеобразовательная школа или учреждение дополнительного образования).

В *общеобразовательной школе* на выбор технологий интеграции окажут влияние, прежде всего, следующие специфические черты ее организации:

- приоритетной в ней остается учебно-познавательная деятельность, именно с ней в первую очередь будут интегрироваться другие виды деятельности;

- в общеобразовательной школе много нормативного, обязательного для каждого ученика и педагога (Государственный стандарт, учебные программы и др.), что ограничивает возможности свободного выбора детьми вида деятельности, способа

участия в ней (в отличие, скажем, от учреждения дополнительного образования);

– учебную и внеучебную деятельность в школе организуют преимущественно одни и те же педагоги, что, с одной стороны, создает благоприятные условия для интеграции, с другой – осложняет организацию внеучебной работы, ибо далеко не всегда эти педагоги являются профессионалами в различных сферах ее организации;

– возможности материально-технической базы для организации дополнительного образования в школе гораздо ниже (в сравнении с учреждениями дополнительного образования).

В условиях воспитательной системы общеобразовательной школы системообразующей является, прежде всего, познавательная деятельность. Именно она и становится связующим звеном в интеграции основного и дополнительного образования. Связь через познавательную деятельность естественна, ибо знания и умения, полученные учащимися в учебном процессе, используются ими во внеучебной деятельности, и, наоборот, навыки творческой работы, приобретенные детьми в свободное время, применяются в учебном процессе.

Дополнительное образование в общеобразовательной школе осуществляется в различных формах. Это факультативные занятия, предметные кружки, научное общество школьников. Общешкольные дела, мероприятия, особенно те, которые несут в себе большой познавательный потенциал, тоже являются формой дополнительного образования. В «чистом виде» оно реализуется в клубной деятельности, работе объединений по интересам детей: клубах, кружках, студиях, секциях.

Все технологии интеграции общего и дополнительного образования, используемые в общеобразовательной школе, можно, по нашему мнению, объединить в две группы: *технологии, применяемые в учебном процессе*, и *технологии, применяемые во внеучебной деятельности*.

Технологии, используемые в учебном процессе, разнообразны, однако, все они направлены на активизацию познавательной деятельности школьников, постановку их в субъектную позицию через включение в урок форм и методов, применяемых в дополнительном образовании. Заметим, что речь идет не об отдельных

формах и методах, а именно о **технологиях** как совокупности упорядоченных методов, приемов, форм и средств совместной педагогической деятельности, о некоей процедуре, в ходе которой реализуются задачи обучения.

Среди таких технологий можно выделить те, которые носят комплексный характер (интегрированный урок, урок – аукцион знаний, творческий отчет, общественный смотр знаний и др.), проектные технологии (подготовка и защита творческих проектов, в том числе с компьютерной презентацией; урок-путешествие и др.), дискуссионные технологии (дебаты, «защита – нападение», «урок-суд» и др.), игровые технологии, среди которых деловые игры (например, урок-исследование, урок-экскурсия), ролевые игры (например, урок – пресс-конференция, урок-театрализация), уроки – познавательные игры (или использование на уроке познавательных игр как элемента учебного занятия): «Поле чудес», «Слабое звено», «Что? Где? Когда? и др., предметные технологии (например, изготовление поделок, наглядных пособий, подготовка иллюстраций к литературным произведениям, «издание» рукописных сборников и др.).

Технологии интеграции общего и дополнительного образования, применяемые во внеучебной деятельности, могут использоваться как в деятельности объединений по интересам, так и при подготовке общешкольных дел, например, опорных (ключевых) дел познавательного характера (познавательное «погружение», «Робинзонада», «Путешествие в Читай-город», КВНов, познавательных игр по образцу телевизионных «Умники и умницы», «Кто хочет стать миллионером?», «Пирамида» и др.).

Среди технологий, которые могут быть использованы в организации деятельности клубных объединений или в работе с отдельными группами учащихся, назовем интегративные образовательные экспедиции, мастерские ценностных ориентаций, дидактический театр, литературно-музыкальные гостиные и др. Все перечисленные технологии ориентируются на те знания и умения, которые учащиеся получают в учебном процессе.

Интеграция дополнительного и других сфер образования в учреждении дополнительного образования детей имеет свою специфику. Она обусловлена, прежде всего, статусом этих учреждений, главными функциями которых является развитие

творческих способностей детей, предоставление им возможностей для самоопределения, организация их досуга. Деятельность этих учреждений основана на свободе выбора детьми вида деятельности, педагога, обучающей программы. Обычным фактом здесь является частая смена учащимися объединений по интересам либо занятия сразу в нескольких объединениях. Деятельность учреждений дополнительного образования не регламентируется никакими стандартами. Она определяется заказом детей, родителей, социальными структурами региона, в частности, другими образовательными учреждениями.

Это, а также то, что организуемая деятельность, несмотря на свое разнообразие, все-таки деятельность одного вида (дополнительное образование), обуславливают организацию прежде всего внешних интеграционных связей. Внутренняя интеграция осуществляется между объединениями, реализующими задачи разных сфер образования (например, дополнительное и допрофессиональное образование), либо объединениями, решающими разные задачи дополнительного образования. Наиболее распространенными технологиями *внутренней интеграции* являются разработка интегрированных курсов, интегрированных образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов для отдельных учащихся, проведение интегрированных учебных занятий.

Из наиболее часто используемых технологий *внешней интеграции* назовем разработку интегрированных программ совместной деятельности учреждений дополнительного образования и общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования и учебно-производственных комбинатов, организацию и проведение совместно с другими учреждениями интегрированных мероприятий (праздников, фестивалей и др.), интегрированных дел (коллективных творческих, общественно полезных и др.), интегрированных игр (краеведческого, интеллектуального и других направлений), деятельность детских общественных организаций.

13.3. Краткая характеристика частных технологий интеграции

Многие из рассмотренных в предыдущих главах технологии можно рассматривать как интегративные, поскольку, с одной стороны, они предполагают интеграцию различных средств, во-вторых, эти технологии или отдельные их приемы и техники могут успешно использоваться на уроке и во внеурочное время при проведении различных воспитательных мероприятий и коллективных дел. Ярким примером этого могут быть технологии проектной деятельности, дебаты, мастерские и др.

В то же время в практике постоянно рождаются технологии интеграции педагогических средств учебной и внеурочной деятельности, общего и дополнительного образования. Это весьма позитивная тенденция, подкрепленная многолетним опытом, который и сегодня имеет большое значение для повышения качества образования школьников.

Представим наиболее распространенные технологии интеграции, которые в течение многих лет используются в школах и подтверждают свою высокую воспитательную и образовательную эффективность.

Естественным и востребованным способом интеграции средств учебной и внеурочной деятельности детей являются **занятия в разновозрастных группах (РВГ)**, когда организуется разновозрастное обучение, то есть совместная учебная деятельность детей разного возраста, в процессе которой решаются как общие для всех детей образовательные и воспитательные задачи, так и частные, обусловленные возрастом детей. Подчеркнем, что в этом случае успешно решаются не только образовательные задачи (прочность усвоения учебного материала, актуализация ранее изученного, опережающее обучение и др.), но и комплекс социальных и воспитательных задач, недоступных для традиционного урока, например:

- расширение и обогащение социального опыта взаимодействия детей;
- развитие коммуникативных умений и навыков;

- воспитание у старших детей чуткого, внимательного отношения к людям через заботу о младших;
- развитие ответственности, самостоятельности, организаторских и коммуникативных способностей у школьников;
- развитие речи, умений излагать в доступной форме информацию для других;
- овладение способами совместной работы в группах и микрогруппах, развитие самоуправления и самоорганизации;
- защита и поддержка тех детей, которые не могут реализовать себя по различным причинам в группе сверстников;
- организация взаимообучения;
- воспитание у младших уважительного отношения к старшим и т. д.

Обучение в разновозрастных группах, предполагающее взаимодействие детей разного возраста, осуществляется прежде всего в сельских малочисленных школах, в объединениях клубного типа. Разновозрастное обучение также используется в ряде частных школ, лицеях и других образовательных учреждений (см. подробнее книги Л.В. Байбородовой «Обучение и воспитание в разновозрастных группах учащихся» (2004), «Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся» (2007), «Теория, методика и практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся» (2007).

Общешкольные «ключевые» дела.

Это понятие введено В.А. Караковским, под руководством которого впервые такие дела стали проводиться в школе. В основе дела лежит яркая, привлекательная, значимая и в то же время понятная всем идея (тема, проблема), которая определяется и разрабатывается всеми членами коллектива. При планировании ключевого дела предусматривается, как провести данную идею через учебный процесс и внеурочную деятельность. Так, например, определяются специальные темы учебных занятий, учителя включают в содержание урока специальные вопросы, проблемы для обсуждения, учебные задачи и т.п.

В отличие от обычных школьных, ключевые дела предполагают участие в их подготовке и проведении всех классных коллективов и школьных объединений. Они рассматриваются как значительные «воспитательные дозы». Такие дела могут прово-

даться ежемесячно, некоторые из них приобретают традиционный характер. Их воспитательная эффективность, влияние на развитие взаимосвязей в школе повышаются, если:

- дела приобретают комплексный характер, то есть охватывают различные сферы и виды деятельности школьников, воздействуют на сознание, чувства, поведение детей, предусматривают и учитывают многообразие интересов и потребностей детей, способствуют формированию различных качеств и отношений;

- создается возможность для одновременного и добровольного участия в деле всех членов школьной общности, то есть учащихся, педагогов, родителей, выпускников, социальных партнеров, жителей;

- обеспечивается высокий уровень творчества, познавательный характер и общественная направленность деятельности, предусматривается забота друг о друге и других людях;

- организуется сотворчество и сотрудничество старших и младших школьников, взрослых и детей на всех этапах ключевого дела;

- обеспечиваются добровольность включения школьников в деятельность временных и постоянных разновозрастных объединений, свобода выбора видов и форм работы, ролей и своей позиции на всех ее этапах;

- используются элементы сюрпризности, неожиданного и эффектного, создающие атмосферу эмоционального единения участников дела.

Ключевые дела представляют собой комплекс различных творческих дел, выполнение проектов. Вот названия некоторых ключевых творческих дел:

- «Мне о России надо говорить» («Легенды нашего края», час общения «Деревня моя», краеведческое лото «Знаешь ли ты свой край», час общения «Мой край давным-давно», «Семейные альбомы на классный вернисаж»);

- фестивали творчества («Фестивальная ромашка», «Фестивальный калейдоскоп», «Эстафета веселых экспромтов», «Фестивальная карусель», «Слет туристов», «Алло, мы ищем таланты», «Бабушкин сундук», вечер «Лире звучать»).

Общешкольные ключевые дела предполагают формирование разновозрастных объединений для выполнения различных видов деятельности. Такие дела позволяют оптимально использовать кадровые и материальные ресурсы школы и социума для решения воспитательных, образовательных, организационных задач и предоставляют детям возможность выбирать виды и способы деятельности в соответствии со своими интересами.

День свободного выбора и творчества (автор – Л.В. Байбородова). Это эффективное интегративное комплексное образовательное и диагностическое средство. В этот день у ребенка есть возможность сделать осознанный выбор, принять самостоятельное решение, чем ему заниматься, в каких видах деятельности участвовать. В такие дни создаются разновозрастные группы с учетом познавательных интересов и желаний детей. День может включать: 1) уроки по выбору; 2) занятия по интересам; 3) час свободного общения школьников и педагогов; 4) коллективное творческое дело. В такой день учащиеся имеют возможность выбирать, пробовать себя, проявить свои интересы и потребности. Они участвуют в нетрадиционных учебных занятиях, в совместной работе с учащимися других классов, когда сочетаются учебные и досуговые формы организации деятельности детей.

Целесообразно привлечение к проведению уроков по выбору, занятий по интересам студентов, местных и районных специалистов, родителей. Такие дни, как правило, разрабатываются педагогами и учащимися, развивают их общение и вносят разнообразие в школьную жизнь.

Другая форма интеграции средств учебной и внеучебной работы – организация в школе **«Малой Академии наук»** (авторы – коллектив Ананьинской школы Ярославского МР). Тема заседания Академии определяется с учетом пожеланий и интересов детей и предложений педагогов.

Подготовительный этап проходит в форме группового обсуждения вопросов, на которые нужно получить ответ от специалистов. Приглашаются все желающие принять участие в планировании работы. Затем учащиеся и учителя распределяются по группам (во главе группы – учитель-консультант). Они обсуждают, какие проблемы и как рассмотреть на заседании Академии. Группы выдвигают свои предложения. Все идеи коллек-

тивно обсуждаются, после дискуссии определяют тему заседания Академии наук. Затем решают в группах:

- кого следует пригласить в качестве гостя (писателя, местного специалиста, музейных работников, библиотекаря, сотрудников планетария и др.), чтобы расширить свои знания по данной теме;

- какое познавательное дело целесообразно подготовить к данному дню (фольклорный праздник, игру «Что? Где? Когда?» и др.);

- как проанализировать, подвести итоги дня.

Для решения каждой проблемы создаются разновозрастные группы учащихся. Педагоги устанавливают контакты с различными учреждениями культуры, уточняют темы, помогают в работе творческих групп, составляют расписание занятий на день работы Академии наук в школе. **Интегрированный урок.** Важнейшим средством интеграции учебной и внеучебной деятельности школьников является *урок*, реализующий не только образовательные и развивающие, но и в значительной степени воспитательные функции.

Стать интегрирующим центром в школе урок может тогда, когда он будет органичным элементом ее воспитательной системы, что, в свою очередь, возможно осуществить двумя путями: через усиление воспитательной значимости самого урока и через включение в урок форм и методов внеурочной воспитательной работы.

Поиск способов решения этой задачи привел к появлению нестандартных форм проведения урока: разновозрастного, урока-аукциона знаний, урока-путешествия, урока – творческого отчета и др. Одной из таких форм является и *интегрированный урок*, который, кроме задачи интеграции учебной и внеучебной деятельности, решает и проблемы межпредметных связей, создания среды для формирования у учащихся единого представления о мире, создания единой его картины. Заметим, что такие уроки способствуют решению и проблемы формирования мотивов учения.

Чаще всего такие уроки проводят совместно учителя, преподающие однопрофильные предметы: историю и литературу, математику и физику, химию и биологию и др. Однако в мире все взаимосвязано, а потому естественным представляется проведе-

ние интегрированных уроков и по, казалось бы, не очень объединяемым дисциплинам (например, истории и химии). И практика подтверждает справедливость этого. В качестве примера приведем конспект интегрированного урока, проведенного в гимназии № 2 г. Кирово-Чепецка Кировской области учителями географии, биологии и химии (см. раздел «Из опыта работы»).

Урок (занятие) – исследование. Технология может быть использована в средних и старших классах средней общеобразовательной школы, в профессиональном училище. Применение технологии обеспечивает интеграцию основного и дополнительного образования, организуемого в формах предметных кружков, научных обществ школьников (учащихся ПУ).

Для участия в исследовательской деятельности учащиеся должны иметь определенную базу знаний, которые приобретаются ими в процессе обучения в классе, в ходе занятий в объединениях по интересам. Урок-исследование обычно предваряют изучение литературы, специально организованное наблюдение, ознакомление с имеющимся опытом (или накопление своего). Могут быть использованы анкетирование, интервьюирование, работа с архивными документами и другие методы.

Важнейшим условием успешности проведения урока-исследования является то, чтобы его участники владели методикой «мозговой атаки», имели опыт участия в ней.

На уроке-исследовании целесообразно принять некоторые условности; кстати, они могут сохраняться на протяжении длительного времени (скажем, в течение обучения учащихся в 10-11-х классах) и в процессе исследования играть стимулирующую роль. Так, класс может принять статус научно-исследовательского института биологических (физических, исторических и др.) проблем, имеющий свои структурные подразделения (лаборатории), их руководителей (заведующих). Лаборатории могут быть постоянными подразделениями, но могут создаваться и ситуативные структуры (проблемные группы, временные творческие коллективы – ВТК) для решения определенных, иногда неожиданно возникающих проблем. В институте работает выборный орган по принятию разработок, проектов – ученый совет, в который могут входить как педагоги, так и учащиеся. Его состав целесообразно регулярно переизбирать.

Роль педагога на таких занятиях специфична: с одной стороны, он организатор и руководитель «научного поиска», с другой – он должен предоставлять учащимся самостоятельность и достаточную независимость в принятии решений. Очевидно, что ему принадлежит роль научного консультанта.

В начале урока целесообразно определить исследовательский аппарат (объект, предмет исследования, его цель и задачи, методы), попытаться сформулировать гипотезу. Это не только повышает эффективность проводимой работы, но и придает ей стройность, композиционность. Вначале прерогатива в определении исследовательского аппарата, безусловно, принадлежит учителю, но по мере накопления опыта это могут делать и учащиеся. Как правило, формулировка задач – это определение этапов исследования, и по окончании каждого из них можно подвести промежуточный итог. Заключением работы обычно становится «научный доклад», в котором в выводах соотносятся полученные результаты с гипотезой. Доклад «защищается» на заседании ученого совета. Лаборатории (проблемные группы, ВТК) могут получать одно и то же задание, и каждый решает его своим путем, либо разные задания, решение которых раскрывает различные аспекты общей проблемы.

Урок-исследование – это серьезный творческий поиск, и при его проведении важно не переступить грань, за которой может начаться свободное фантазирование, оторванное от жизни (то, что в методике коллективной творческой деятельности известно по названию «защита фантастических проектов»). Педагогически целесообразно организованная поисковая деятельность учащихся на уроке стимулирует их к дальнейшему исследованию; и тогда могут возникнуть новые факультативы, предметные кружки, отделения научного общества школьников, которым по силам выполнить работу по заказу вуза, исследовательского института, завода, малого предприятия.

Дидактический театр. Впервые эту технологию использовал в своей педагогической практике В.Н. Сорока-Росинский в школе им. Ф.М. Достоевского в 20-е гг. прошлого века. Идея дидактического театра получила широкое распространение в отечественной школе в 80-90-е гг. XX в.

Технология может использоваться по-разному. Детям может быть предложен готовый сценарий, в том числе сочиненный учащимися предыдущих лет обучения. Тогда они лишь в определенной степени интерпретируют его, «подстраивают под себя», играют роли. В другом случае спектакль от начала до конца придумывается и готовится учащимися вместе с педагогом, и это авторский вариант дидактического театра. Очевидно, что во втором случае использование технологии будет более продуктивным.

В подготовке спектакля можно выделить несколько этапов. Начинается все с того, что определяется учебный предмет и его тема, по которой будет сочиняться и готовиться спектакль. Это может быть инициативой педагога или самих учащихся. В основу сюжета можно положить историю открытия, жизнь великого ученого, разгадку неразгаданной тайны, научное исследование важного события истории, путешествие в дидактическую сказку и др. Используя технологию, должен помнить, что в ней педагогически более значимым является процесс подготовки сценария, нежели его воплощение на сцене. Будучи дидактическим, он не предъявляет тех высоких сценических требований, которые необходимы в драматических коллективах (внешность, голос, выразительность движений, пластика). В связи с этим участие в спектакле может быть доступно каждому ученику.

Основной метод разработки сценария – «мозговая атака». Чем в большей степени учащиеся владеют способами участия в ней, тем больший эффект в работе следует ожидать. При разработке сценария педагогу заранее следует определиться, в какой степени этот спектакль будет правдоподобен. Сказка, вымысел возможны, но это заранее необходимо оговорить, в том числе для зрителей.

В период подготовки сценария создаются самые благоприятные условия для расширения познавательного кругозора учащихся, получения ими новых знаний. Именно в это время им приходится много читать, работать со справочной литературой, консультироваться у специалистов и т.д. Успех разработки сценария в немалой мере зависит от того, насколько учащиеся умеют коллективно работать, слышать других, учитывать мнение

сверстника и педагога. Роль учителя как руководителя творческого процесса в этом трудно переоценить.

Следующий этап – репетиционный. Во время его не только распределяются и отрабатываются роли, но и готовятся костюмы, декорации, подбираются музыкальное и световое оформление.

Затем – сам спектакль. Целесообразно (если он протяженный по времени) проигрывать его не на самом уроке, а во внеурочное время. На него могут быть приглашены учащиеся параллельных классов, педагоги школы.

После спектакля необходимо обязательно провести его коллективный анализ. Как последствие может рассматриваться использование учащимися на последующих уроках материала спектакля.

Издание рукописных сборников (автор – С.Л. Паладьев). Данная технология может быть использована как на уроке, так и в деятельности объединений учащихся по интересам.

В использовании технологии можно выделить несколько этапов. Вначале определяется тема сборника. Он может иметь исследовательский характер (скажем, в нем отражаются результаты деятельности научного общества школьников), реферативный (в нем дается информация по какой-то проблеме), литературный (в нем «публикуются» прозаические и поэтические произведения участников); это может быть сборник воспоминаний о путешествии, летнем отдыхе и др. Тему сборника может предложить педагог, учащийся; может быть принята групповая «заявка». Сборник может быть заранее запрограммирован при изучении темы на уроке или в работе клубного объединения; идея его «издания» может возникнуть спонтанно.

Затем наступает следующий этап – этап проектирования. В это время класс (объединение по интересам) разрабатывает проект сборника (основные идеи, перечень «публикаций»), определяет порядок работы, ее временные рамки, избирается редколлегия (главный редактор, корректор, художник-оформитель и др.). При определении содержания «публикаций» можно исходить и из желания детей, наличия у них материала (тогда они становятся авторами этих «публикаций») и из необходимости сделать сборник целостным содержательно и композиционно (тогда ко-

му-то из учащихся может быть дано поручение подготовить специальный материал). «Публикация» может быть подготовлена одним человеком, совместно двумя-тремя детьми, педагогом, совместно педагогом и учащимся; в отдельных случаях можно пригласить авторов «со стороны».

Следующий этап – работа над «публикациями». Его не надо затягивать во времени, надо «держат сюжет» в жестких временных рамках. Целесообразно организовать консультационную службу со стороны педагогов.

Затем наступает этап обсуждения материалов и рекомендаций их «в печать». Лучше, чтобы это проходило коллективно, и все участники обсуждения могли высказать свое мнение. Каждый автор презентует свою рукопись, ему задаются вопросы, высказываются предложения, даются советы. При этом очень важно сохранить индивидуальность автора, уважительно отнестись к его творчеству. На этой же встрече уточняется конструкция сборника, обсуждаются предложения по его оформлению, даются конкретные поручения членам редакционной коллегии.

На следующем этапе окончательно дорабатываются статьи, они редактируются, сборник оформляется художником, отдается «в печать». Целесообразно получить на издание одну-две рецензии.

На заключительном этапе можно провести презентацию сборника в образовательном учреждении; по сути, этот этап может быть началом рефлексии, которая будет отсрочена во времени.

Материалы сборника могут быть использованы в учебном процессе, в организации внеучебной деятельности школьников.

Педагогическая технология **«Погружение»** известна давно. Первое упоминание термина «погружение» относится к началу 80-х годов XX в. и связано с экспериментальной работой М.П. Щетинина. На сегодняшний день известно несколько моделей «погружения»: межпредметные «погружения» (А.Н. Тубельский), метапредметные «погружения», эвристические «погружения» (А.В. Хуторской), выездные «погружения» (А.А. Остапенко), «погружение» как средство коллективного способа обучения (С.Д. Месяц), «погружения» в культуру (Е.Б. Евладова).

Данная технология делает возможным усвоение учащимися большего количества учебной информации за счет большей ее систематизации и использования активных методов, средств, форм, способствует целостности восприятия и осмысления информации, содействует творческому сотрудничеству учащихся, их родителей, учителей-предметников, классных воспитателей, созданию ситуаций успеха для каждого субъекта деятельности.

Существует алгоритм «погружения», включающий в себя следующие компоненты: этап подготовки, этап проведения, этап анализа и обобщения.

На этапе подготовки проходят уроки, экскурсии по теме, происходит коллективное обсуждение будущего сценария, плана «Погружения», отбор материала, формирование групп, распределение ролей, консультации, репетиции, изготовление декораций, костюмов, подготовка музыкального оформления. На уроках истории происходит знакомство с событиями, фактами, историческими деятелями эпохи, отдельных стран. На уроках эстетики – с памятниками архитектуры, скульптуры, живописи выбранной эпохи. На уроках зарубежной литературы изучаются художественные произведения. Внеурочная деятельность включает в себя не только систему тематических классных часов, выстроенных в соответствии с культурологическим содержанием «погружения», особенностями класса, конкретными воспитательными задачами (содержанием классных часов становится информация о времени, событиях, ярких личностях, то есть о том, что остается за рамками учебника), но и проведение конкурсов, викторин, подготовка конечного продукта (иллюстраций, макетов, наглядных пособий и др.), костюмов, декораций, музыкального оформления, организация выставок, просмотр кинофильмов, спектаклей, связанных с тематикой «погружения», организация интегративных образовательных экспедиций. Так, на подготовительном этапе «погружения» в Древнюю Русь учащиеся становятся участниками «экспедиций» во Владимир, Суздаль, Сергиев Посад, Москву.

Этап проведения – это основная часть «погружения».

Этап анализа и обобщения предполагает выход из погружения, анализ, рефлекссию, оценку и самооценку, определение планов на будущее.

Например, «погружение» в Древнюю Грецию начинается с уроков истории по данной теме, продолжается на уроках зарубежной литературы и эстетики и заканчивается интегрированным уроком, который условно может быть назван «Олимпийские игры». На два часа учащиеся, одетые в «греческие» хитоны, сандалии, становятся жителями разных городов Древней Греции, съехавшимися на Олимпийские игры. «Греки» соревнуются не только в силе и ловкости, но и в знаниях об истории и культуре древней цивилизации. Победителей награждают «сошедшие с Олимпа» «греческие боги». Благодарные «жители» Фив, Афин, Спарты инсценируют мифы и танцуют танец «Сиртаки». «Погружение» может завершиться пиром в честь олимпийских богов. Далее могут последовать погружения в Древний Восток, в Древний Рим, в Западное Средневековье, Древнюю Русь, в Эпоху Возрождения и Просвещения.

Праздник знаний и творчества (творческий отчет). (Автор – В.А. Караковский). Этот праздник может быть проведен в масштабах всей школы, параллели классов, в одном классе. В нем могут участвовать дети всех возрастов. По времени продолжается один день или более. По сути, праздник – это творческий отчет коллектива(ов) классов и творческих объединений и отдельных учащихся за определенный период времени (чаще – за учебный год). Целесообразно, чтобы праздник стал традиционным (ключевым) делом коллектива.

В процессе использования технологии можно выделить три этапа: подготовительный, проведения праздника и заключительный, этап подведения итогов.

Подготовительный этап – самый продолжительный по времени и длится, по сути, целый год – от одного праздника до другого. К нему учащиеся готовятся в процессе занятий в классе и творческих объединениях. Деятельность учителей-предметников и руководителей клубов, кружков, секций тесно взаимосвязана и направлена на развитие познавательных интересов школьников, их творческих способностей. Этому могут способствовать разработка и последующая реализация интегрированных программ. В них четко прописываются «функциональные обязанности» педагогов основного и дополнительного образования.

К празднику коллективы классов, творческих объединений, отдельные учащиеся готовят выставки, художественные выступления, выпускают газеты, рукописные журналы и сборники печатных работ, пишут рефераты и отчеты по научным исследованиям и др. На некоторое время школа (или отдельные ее структурные подразделения) превращаются в творческий центр, в котором проводятся выставки, конференции, организуются литературные концерты и дискуссии. На праздник приглашаются друзья школы (класса), известные люди города или района.

Этап проведения праздника может быть организован по-разному, но и здесь стоит поддерживать некоторые традиции. Так, целесообразно проводить коллективное дело по возрастным группам (младшие школьники, подростки, старшеклассники). При этом старшие выступают одними из организаторов и консультантов в подготовке КТД для младших учащихся. Педагоги выступают не только в роли руководителей, но и рядовых участников. Одно из коллективных творческих дел стоит провести как массовую акцию (театрализованное представление, «Путешествие в Читай-город», «Робинзонада», научно-практическая конференция и др.). Очевидно, что во время их школьники покажут, чему они научились на уроках, но сделано это будет в нетрадиционной, творческой форме, более характерной для системы дополнительного образования.

Другое направление организации деятельности детей - творческие конкурсы. Их должно быть достаточно много; они разнообразны по содержанию и способам организации: от математиков и химиков до любителей военной игрушки и знатоков мультфильмов, от филателистов и знатоков дорожного движения до музыкантов и шахматистов. Главное – каждый должен иметь возможность выбрать себе дело по душе и суметь проявить себя и самоутвердиться среди сверстников.

Праздник знаний и творчества непременно должен завершиться анализом, важным и для коллектива класса, клубного объединения, школы в целом, и для каждого учащегося в отдельности, прежде всего для определения дальнейшей перспективы своего творческого развития.

Интегративные образовательные экспедиции. В течение шести лет в Вятской гуманитарной гимназии (г. Киров) реализу-

ется проект «Диалоги о России» (авторы – В.В. Вологжанина, Е.О. Галицких). Главная идея проекта – создание системы интегративных образовательных экспедиций (ИОЭ) по историко-культурным и литературным местам России, в ходе которых происходит знакомство с памятниками живописи, архитектуры, скульптуры и зодчества, дворцовой, усадебной и парковой архитектурой. Экспедиции способствуют духовно-нравственному, эмоционально-ценностному развитию личности и воспитанию «чувства Родины» у ее участников.

Основой для определения тематики и маршрутов интегративных образовательных экспедиций стали учебные программы по курсам русской литературы и эстетики, а также возрастные и психологические особенности обучающихся в основной и средней (полной) общих школах.

Система интегративных образовательных экспедиций в эстетическом образовании гимназистов Вятской гуманитарной гимназии предполагает возможность выбора маршрута в зависимости от запросов гимназистов и их родителей, а также рабочих учебных программ учителей литературы и эстетики. За пять лет были разработаны и апробированы 12 маршрутов: «Духовный храм земли Вятской» (5 класс); «Васнецовская Русь», «Купеческая слобода» (6 класс); «Древняя Русь» (7 класс); «Пушкинские места России» (8 класс); «Болдинская осень», «Москва 1-ой половины XIX века» (9 класс); «Дворянские усадьбы 2-ой половины XIX века», «Москва 2-ой половины XIX века», «Петербург XIX века» (10 класс); «Москва XX века», «Петербург XX века» (11 класс).

В реализации данного проекта принимают участие гимназисты 5 – 11-х классов и учителя литературы, эстетики, истории, классные воспитатели гимназии. В организации интегративных образовательных экспедиций выделяют следующие этапы.

I этап – подготовительный, он включает в себя изучение эпохи, знакомство с биографией писателей, художников и их творческим наследием. Реализация этого этапа предполагает подготовку и проведение учащимися совместно с учителем «заочной экскурсии». Уже на этом этапе учащиеся делают свои маленькие «открытия» и делятся ими со своими одноклассниками. Рождается активное внутреннее стремление к познанию нового, кото-

рое воплощается в желании школьника увидеть своими глазами литературные, культурные, исторические места России, связанные с жизнью и творчеством выдающихся соотечественников. Участники предстоящей экспедиции составляют ее проект, определяют индивидуальные (или групповые) исследовательские задания. Учитель литературы проводит мастерскую построения знаний по разработанному маршруту.

II этап – экспедиционный, это само путешествие во времени и пространстве, оно включает сбор необходимых для выполнения проекта материалов, впечатлений, наблюдений, переживаний. Этот этап осуществляется «здесь и сейчас».

III этап – исследовательский, на этом этапе происходит обобщение, систематизация и оформление материалов, собранных в ИОЭ, выполнение заданий экспедиции, написание учебно-исследовательской работы, подготовка к их публичной защите. Кроме того, после возвращения из интегративной образовательной экспедиции может быть организована работа спецсеминара, занятия которого обобщают, расширяют и углубляют какой-либо аспект экспедиции.

IV этап – рефлексивный, где каждый участник ИОЭ (и педагог, и гимназист) оценивает личную значимость данной экспедиции и выполненной проектной работы.

Коммуникативно-деятельностный результат интегративных образовательных экспедиций заключается в разработке и проведении ее участниками часов общения в других классах, «заочных экскурсий» для тех, кто не принимал участия в экспедиции. Кроме того, ее участники выступают соавторами уроков литературы, эстетики, истории при изучении тех программных тем, которые были освоены в процессе экспедиций.

Интегративные образовательные экспедиции знакомят гимназистов с творческим наследием художников, архитекторов, скульпторов, стимулируют литературное творчество участников экспедиций. Их творческим результатом являются многочисленные работы, которые начинают создаваться непосредственно во время экспедиций в виде путевых дневников, в которых в разных формах (путевые заметки, эссе, рассказы, рисунки) находят свое воплощение то, что увидели, узнали, запомнили (факты), что поразило, удивило, восхитило (эмоции). После возвра-

щения из экспедиции материалы путевых дневников дорабатываются и презентуются на общей рефлексии. Итогом этой работы становится выпуск фото-буклета об экспедиции, макет которого разрабатывается гимназистами совместно с организаторами экспедиции и включает в себя наряду с фотоматериалом исторические, литературные комментарии и творческие работы гимназистов и учителей. Анализ путевых дневников каждого, а также итоговых фото-буклетов разных лет позволяет проследить динамику личностного и творческого роста гимназиста.

Традиционными также являются творческие отчеты об экспедиции в разных жанрах, которые представляются всему гимназическому сообществу через публикации в многотиражной гимназической газете «Long Live, Gymnasia!» и на страницах традиционной книги о выпускниках «Нам альма-матер – Вятская гимназия».

Еще одним творческим продуктом является оформление и постоянное пополнение стационарными стендами учебного кабинета «Диалоги о России», создание буклетов для кабинета русской литературы «Васнецовская Русь», «Пушкинские места России», «Спасское-Лутовиново – усадьба И.С. Тургенева», «Ясная Поляна в жизни Л.Н. Толстого», «Литературный Петербург», «Все в Москве пропитано стихами...».

13.4. Проблемно-тематический день

Переход на ФГОС общего образования предусматривает существенные изменения в определении результатов образования, организации образовательного процесса, связанные с реализацией системно-деятельностного, индивидуально-ориентированного, рефлексивного, интегративного и других современных подходов, что требует использования новых технологий. Кроме того, в ФГОС по-новому обозначено место внеурочной деятельности школьников, которая является продолжением учебной деятельности и в то же время принципиально отличается от нее.

В этой связи эффективным способом организации внеурочной деятельности детей, а также ярким, убедительным средством внешней и внутренней интеграции являются проблемно-

тематические дни (автор – Л.В. Байбородова), которые получили распространение в последние годы в ряде школ. Они могут проводиться в классном коллективе, а также во всей школе. Планирование, подготовка, проведение, подведение итогов такого дня позволяют включить каждого ребенка в различные виды деятельности и обеспечить его занятость во внеурочное время творческой и продуктивной работой.

Отличительные признаки проблемно-тематического дня:

- наличие актуальной проблемы, которая чаще всего представлена в виде вопроса, решение которого связано с поиском информации самими детьми в течение подготовки и проведения дня;

- общая проблема может разбиваться на подвопросы, каждый из которых рассматривается детьми самостоятельно за отведенный промежуток времени (на занятии, экскурсии, встрече, дискуссии, после уроков, дома и т.п.);

- целостность дня, т.е. подчиненность проблеме, его интегративный характер, когда явно отсутствуют разграничение учебных предметов, учебных занятий и воспитательных мероприятий, а каждый этап дня, каждое действие детей соответствуют поставленной проблеме;

- гибкость в организации дня, отсутствие жестких временных и организационных рамок; в этот день проводятся не занятия по расписанию, а встречи детей, педагогов, родителей, специалистов по обсуждению конкретных проблем, время и место проведения которых строго не ограничивается, а гибко регулируется в зависимости от объема обозначенных детьми вопросов;

- значительную часть дня составляют импровизация, творчество, обсуждения, практическая деятельность детей, проектная и исследовательская работа;

- в подготовке и проведении дня участвуют родители, местные специалисты и жители, учащиеся старших классов, выпускники, учащиеся из других школ.

Назовем ***принципы организации проблемно-тематического дня:***

- *опора на личный опыт детей;*
- *социально-практическая направленность деятельности детей;*

- *разнообразие и вариативность*, направленные на создание эмоциональной атмосферы, развитие активности детей;
- *комфортность и естественность образовательной среды*;
- *добровольность участия ребенка в обсуждении проблемы и деятельности*;
- *создание ситуаций успеха и экспериментирования*;
- *возможность двигаться своим путем и темпом*.

Как определяется тематика проблемно-тематических дней? У такого дня должно быть яркое, привлекательное название, отражающее главную идею, значимую для детей и обозначающую их позицию. При определении тематики и содержания тематических дней учитывается следующее:

- воспитательные задачи школы, образовательная программа и план внеурочной деятельности детей;
- содержание учебного материала по различным дисциплинам и на разных ступенях обучения;
- интересы и потребности детей;
- актуальность проблем города, села, региона, страны;
- предложения родителей, проблемы, которые их волнуют;
- текущие проблемы и ситуации.

Взрослые и дети вместе осуществляют поиск тем и проблем для обсуждения.

Возможны разные **подходы к определению содержания таких дней**.

1. Определяется тема, а затем проблемы, которые будут обсуждаться. *Например, проблемы тематического дня «Я и вода» в Плещеевской основной школе Ярославской области были следующими:*

- Какую воду мы пьем? (обсуждение сопровождалось исследованием состава воды из разных местных источников и разработкой рекомендаций по ее очистке и употреблению) – материал химии и биологии;
- Как защитить внутренние воды своего региона? (проводилась очная и заочная экспедиции по рекам и озерам, конкурсы, викторина, защита проектов) – география, ОБЖ;
- Сколько стоит вода? (учащиеся решали практические задачи по употреблению воды и определению способов ее экономии) – физика, биология, экономика;

– Как вести себя на воде? (обсуждались вопросы, с которыми могут столкнуться дети, находясь на реке, озере, разыгрывались ситуации, проводились конкурсы) – физкультура, ОБЖ, биология.

Завершался день творческой встречей с местными поэтами, художниками, интересными людьми поселка, на которой было представлено детское творчество (рисунки, стихи, сочинения по теме дня), создавались совместные экспромтные творения детей и взрослых.

В этом случае используется соответствующий учебный материал из разных дисциплин при рассмотрении конкретной проблемы.

2. Определяется проблема дня с учетом темы какого-либо предмета, а затем проводятся учебные занятия по всем остальным предметам, при этом на каждом занятии разбирается аспект этой проблемы. За основу планирования дня берутся темы по образовательным стандартам учебных дисциплин и наполняются содержанием с учетом проблемы. *Например, проблема дня связана с темой курса «Окружающий мир» и посвящена животным: «Почему их называют нашими меньшими братьями?» Соответственно на русском языке отбираются связанные с этой проблемой тексты, на математике – задачи, чтения – рассказы и т.п. После уроков организуется трудовой десант, связанный с заботой о животных, или проектная деятельность по разработке живого уголка, проведению акций защиты животных.*

3. Определяется тема и соответственно ей ряд практико-ориентированных проблем, которые полезны и интересны самим детям и их родителям, при этом учебный материал используется в интегрированном виде безотносительно к какой-либо теме образовательного стандарта по предмету.

Примером является проблемно-тематический день «Один день из жизни семьи»:

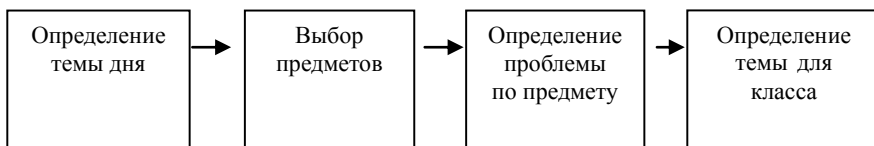
- «Ремонт в доме».
- «Мой дом – моя крепость».
- «Самая нужная вещь в доме».
- «Выращивание культурных растений».
- «Герб моей семьи».

– «Читаем всей семьей».

Возможны и другие варианты определения содержания проблемно-тематического дня. Так, например, в одной из школ был проведен день «Крепка семья – крепка держава», в ходе которого на каждом учебном предмете рассматривалась конкретная проблема, связанная с этой темой (см. схему).

Схема

Порядок определения содержания дня



Покажем это на примере нескольких предметов (см. таблицы 23, 24, 25).

Таблица 23

Физкультура – Как сохранить и улучшить здоровье семьи?

Класс	Тема	Пояснение
1, 2	«Безопасный путь домой»	Внеурочное мероприятие с приглашением работника милиции
2, 3, 4	«Чтоб здоровым, сильным быть, надо овощи любить»	Урок-викторина
5, 6	«История здорового образа жизни»	Интегрированный урок физкультуры, биологии и истории
7, 8	«Растения в интерьере квартиры»	Урок-проект (биология и технология)
8, 9	«В здоровом теле – здоровый дух»	Интегрированный урок биологии и физкультуры
10, 11	«Правильное питание – залог здоровья»	Интегрированный урок биологии, английского языка, математики и технологии

Таблица 24

Математика – Как улучшить благосостояние семьи?

Класс	Тема	Пояснение
-------	------	-----------

5, 6	«Праздничный обед: во сколько он обойдется?»	Занятие-практикум (технология, математика)
6, 7	«Сколько стоит электричество?»	Комбинированное занятие (технология, физика, математика)
7, 8	«Расчет стоимости ремонта квартиры»	Занятие-проект (технология, математика, ИЗО)
8, 9	«Домашняя бухгалтерия. Бюджет семьи»	Занятие-практикум (математика, экономика)
9, 10	«Отпуск за рубежом»	Занятие-путешествие (экономика, математика, иностранный язык)
10, 11	«Куда пойти учиться? Желания и возможности»	Занятие-проект (экономика, математика, география)

Таблица 25

Литература – Как найти нравственную опору для семьи?

Класс	Тема	Пояснение
5, 6	«Берегите друг друга»	Уроки доброты
7, 8, 9	«Семья – точка опоры человеческого счастья»	Уроки нравственности
8, 9, 10	«Один день из жизни моей семьи»	Урок-киносценарий
	«Психологический портрет моей семьи»	
	«Заветная книга нашей семьи»	
	«На чем семья держится» (И.С. Тургенев «Отцы и дети», Л.Н. Толстой «Война и мир»)	Урок-погружение в анализ художественного произведения
10, 11	«Проблема «отцов и детей» в романе Тургенева «Отцы и дети», М. Горького «Мать»	Урок-дискуссия
	«Тип «семейной женщины» в художественной литературе» (Л.Н. Толстой)	Урок-семинар
	«Семья или свободная любовь?»	Урок-дебаты о семье нового века

В любом случае в каждом варианте содержание проблемно-тематического дня, как уже отмечалось, определяется в результате совместного планирования детей и взрослых.

Как часто проводятся проблемно-тематические дни?

Решение этого вопроса, прежде всего, зависит от опыта педагогов, их подготовленности, понимания сути проблемно-

тематического дня. Некоторые педагоги планируют проведение таких дней один раз в месяц или четверть, объясняя это сложностью подготовки. На первый взгляд, проведение подобных дней требует больших затрат усилий и времени педагогов. Такое ощущение возникает в том случае, если учитель все пытается сделать сам и склонен к заранее заготовленному сценарию, разработанному детально, где дети выполняют его замыслы.

Если педагог работает в режиме развивающего обучения, способен к импровизации, привлечь к активной работе родителей, других специалистов, он не будет писать сценариев, а выступит в роли организатора и координатора деятельности взрослых и детей. В этом случае логично каждую неделю посвящать конкретной проблеме и завершать единым проблемно-тематическим днем. Такое построение образовательного процесса вполне соотносится с идеями образовательного стандарта второго поколения. Например, учителями начальных классов разработана примерная тематика и структура таких дней на весь год, по каждому из направлений: «Я и мое село», «Я и моя семья» – определены более 30 тем-проблем, что позволяет педагогам совместно с родителями и детьми делать выбор общей темы или проблемы на весь год и на конкретный день.

Регулярность проведения дней зависит также от возможностей детей и семей, сложности рассматриваемой проблемы.

Этапы деятельности педагога при подготовке и проведении проблемно-тематических дней.

1. Изучение педагогом образовательного стандарта, возможностей и особенностей детей, семей и условий, ресурсов социальной среды.

2. Анализ собранной информации, выбор возможного направления и вариантов проведения проблемно-тематических дней.

3. Разработка методики коллективного планирования проблемно-тематического дня, определение способов проведения своих замыслов через детей и родителей.

4. Подготовка актива родителей и детей для организации работы групп в процессе коллективного планирования.

5. Коллективное планирование дня с участием детей и родителей – сбор предложений детей и родителей.

6. Отбор идей и составление проекта дня с активом детей и родителей.

7. Обсуждение проекта дня с его участниками.

8. Составление плана подготовки и проведения дня.

9. Распределение обязанностей, выбор участниками видов деятельности и форм участия в подготовке и проведении дня.

10. Подготовка дня, проведение подготовительных мероприятий (экскурсий, встреч, конкурсов, занятий, выполнение проектов и др.).

11. Приглашение гостей.

12. Проверка готовности организаторов и участников дня.

13. Проведение дня.

14. Изучение результатов проведенной работы на этапе подготовки и проведения дня и их анализ.

15. Коллективный анализ итогов дня, определение идеи, проблемы следующего дня.

16. Самоанализ дня педагогом, определение педагогических задач и возможных проблем следующего дня.

Таким образом, можно представить циклично процесс организации проблемно-тематических дней, когда в результате анализа проведенного дня рождаются идеи следующего, и педагог вместе с детьми и другими участниками проходит путь создания нового и важного события в коллективе.

Можно предложить следующую примерную **структуру проблемно-тематического дня**.

1. Открытие дня, включающее создание проблемной ситуации, средства, обеспечивающие мотивацию на проведение дня, знакомство с планом и правилами дня. Полезно пригласить специалиста, который даст важное задание, подвести итоги конкурсов, проведенных на этапе подготовки, представить результаты экскурсий, выполнения проектов, открыть выставки и пр.

2. Проведение занятий образовательного характера по решению конкретных проблем. Это, как правило, 2-4 занятия, содержание которых связано с содержанием учебных дисциплин и в то же время дополняет и расширяет его. Время занятий не должно строго регламентироваться, оно определяется завершенностью решения поставленной задачи.

3. Проведение воспитательного мероприятия, содержание которого, как правило, определяется потребностями, интересами детей и родителей и проходит в виде праздников, игр, конкурсов; выполнение или представление проектов, творческих работ. Это должно быть яркое, эмоциональное завершение основной части дня.

4. Проведение итоговой дискуссии, обсуждения по проблеме дня. Очень важно еще раз вернуться к главной проблеме дня и проверить, что в конечном итоге присвоено детьми, расставить главные акценты, определить жизненные ориентиры. С этой целью целесообразно провести дискуссию по острым, противоречивым проблемам, обсудить программу действий по решению проблем, выполнить яркое творческое задание (сочинить стихи, придумать девиз дня, изобразить, театрализовать и т.п.) с учетом интересов и потребностей детей, особенностей сельского социума. Возможно завершение дня экскурсией, встречей с интересным человеком, презентацией результатов исследований, решением практической задачи, обсуждением проблемных вопросов.

5. Подведение итогов, анализ дня, рефлексия. В зависимости от ситуации данный этап может проводиться в тот же день либо на следующий. Все зависит от содержания дня, его организации, настроения участников. Этот этап может быть посвящен награждению, высказыванию мнений и оценок о проведенной работе. Особое внимание уделяется каждому ребенку, его суждению о прожитом дне, себе, своих товарищах.

По мере накопления опыта проведения проблемно-тематических дней будет возрастать самостоятельность детей, формироваться субъектная позиция учащихся. Проблемно-тематический день как комплексное мероприятие, организованное педагогами, должен приобрести явные черты коллективного творческого дела, созданного совместными усилиями взрослых и детей, в котором учащиеся будут организаторами своей собственной деятельности, а педагог займет позицию рядового участника, «первого среди равных».

Таким образом, проблемно-тематический день является не только эффективным средством интеграции, но и рациональным

способом решения проблемы организации внеурочной деятельности детей в школе.

Завершая раздел, подчеркнем, что школьная практика богата различными способами и средствами интеграции общего и дополнительного образования, урочной и внеурочной деятельности, которые коллектив обоснованно выбирает.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Конспект интегрированного урока по географии, биологии, химии

Тема урока: «Северные моря сегодня и завтра» (8 кл.)

(В.А. Колупаева, Т.И. Шипулина, Т.А. Черепанова)

Дидактическая цель: создать условия для осознания и осмысления блока новой учебной информации, применения знаний в знакомой и новой учебных ситуациях, проверка уровня усвоения учебного материала средствами технологии группового самостоятельного обучения.

Цели урока по содержанию:

– образовательная – способствовать пониманию связи географического положения объекта и хозяйственной деятельности человека (на примере арктических морей);

– развивающая – продолжить обучение приёмам самостоятельной познавательной деятельности (выделение главного, структурирование учебного материала, систематизация знаний);

– воспитательная – формировать опыт равноправного сотрудничества учителя и учащихся в процессе группового самостоятельного обучения школьников.

Тип урока: комбинированный.

Ход урока

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<i>1. Организация начала урока</i>	
Приветствует учащихся. Предлагает им занять свои места в творческих группах, проверить готовность рабочего места к групповой работе.	Приветствуют учителя. Рассаживаются по творческим группам: географы – 2 группы, химики – 2 группы, биологи – 2 группы (численность группы - 5 человек). Проверяют готовность рабочего места.
<i>2. Целеполагание и мотивация</i>	
1. Поясняет, что в процессе урока	1. Определяют для себя объём работы,

учащиеся могут научиться: - рассказывать об особенностях уникальной природы арктических морей; - характеризовать природно-территориальные комплексы северных морей по типовому плану и комплексу разнообразных источников; - оценивать природные ресурсы Арктики и использование их человеком; - решать проблемные задачи. 2. Предлагает вспомнить преимущества групповой работы, прогнозирует вместе с детьми, каким может быть результат урока.	формируют цели урока, записывают их в тетрадь по алгоритму: - обобщить ... - предложить ... - предположить ... 2. Вместе с учителем приходят к выводу, что групповая работа позволит усвоить больший по объёму учебный материал за короткий промежуток времени, отработать приёмы эффективного взаимодействия участников группы в процессе подготовки ответов на вопросы.
<i>3. Изучение нового материала</i>	
1. Организует самостоятельную работу по изучению нового материала, напоминает учащимся правила групповой работы: - выдаёт пакеты с заданиями (см. приложение); - поясняет, как работать с зачетным листом; - напоминает, что школьники имеют право обратиться к учителю с вопросами как по содержанию учебного материалов, так и по организации познавательной деятельности. 2. Уточняется время самостоятельной работы групп. Уточняются средства обучения.	1. Получают групповое задание. Читают, формулируют цели: описать особенности ПК северных морей, особенности размещения и использования природных ресурсов морей, области хозяйственной деятельности в них человека. 2. Изучают литературу по данному заданию. Задают уточняющие вопросы учителю. Выполняют работу, оформляют групповой отчёт, заполняют контурные карты. 3. Лидеры организуют взаимодействие учащихся при выполнении групповой работы и заполняют зачётный лист.
<i>Закрепление, применение знаний</i>	
1. Предлагает учащимся по истечении 20 – 25 минут приготовить тетради, опросные листы, контурные карты. 2. Даёт возможность группам обсудить свои записи, подготовить нужные материалы на доске, вывесить карты, таблицы. 3. Предлагается группам отчитаться по результатам самостоятельной работы. 4. Организует дискуссию по проблемным вопросам, предлагает сделать выводы.	1. Готовят к работе тетради, опросные листы, контурные карты. 2. Оформляют свои сообщения, готовят доску, вывешивают карты, таблицы. Во время отчёта остальные группы делают необходимые записи в тетради, заполняют карты, опросные листы. Предлагают свои варианты решения проблемных вопросов. 3. Вместе с учителем делают вывод о том, что арктические моря при всей своей удалённости играют важную роль в жизни страны, однако освоение богатств северных морей необходимо про-

	водить с учётом необычайной хрупкости их природы.
<i>Подведение итогов</i>	
1. Предлагает в группах определить результаты работы каждого ученика, определить показатель качества знаний учащихся в каждой группе. 2. Дает слово лидеру группы. 3. Высказывает собственное суждение о результативности работы каждой группы и отдельных учащихся. 4. Определяет степень достижения поставленных целей урока. Завершает урок словами М.В. Ломоносова: «Российское могущество прирастать будет Сибирью и Северным океаном».	1. Окончательно оформляют зачётные листы групп. 2. Лидер в целом характеризует результативность работы группы, определяет качество усвоения материала.

Приложение

Задание для групп географов

Прочитайте текст учебника географии (География России. Учебник 8-9 класса общеобразовательных учреждений / под ред. А.И. Алексеева. – М.: Дрофа, 2001. С. 209–213). Рассмотрите соответствующие карты в атласе. Выполните следующие задания и ответьте на вопросы:

– Обозначьте на контурной карте границы северных морей, их названия, укажите период навигации по ним.

– Каковы особенности природы северных морей и как изменяются природные условия с запада на восток?

– Какие моря называют шельфовыми?

– Как хозяйственная деятельность населения связана с арктическими морями? Какое значение в ней имеет Северный морской путь? Нанесите его на контурную карту.

– С какими странами мира Россия могла бы сотрудничать и сотрудничает в решении проблем хозяйственного освоения северных морей?

– Арктические моря, несмотря на их «суровость», привлекают туристов. Какие объекты и природные явления их привлекают? Разработайте туристический маршрут и укажите его на контурной карте.

Задание для групп химиков

Прочитайте текст учебника химии (Химия. Учебник 10-11 класса средней школы / Г.Е. Рудзитис; Ф.Т. Фельдман – М.: Просвещение, 1993. С. 64–70).

Ответьте на вопросы и выполните задания:

– Определите разведанные месторождения нефти и газа в Северных морях и на их побережье и отметьте на контурной карте. Каковы перспективы развития добычи нефти в этих регионах?

– Общеизвестна крылатая фраза Д.И. Менделеева об использовании нефти как источнике топлива: «...топить можно и ассигнациями». Нефть является ценным химическим сырьём для производства разных продуктов. Укажите способы переработки нефти и продукты, которые при этом образуются. Составьте схемы получения и применения продуктов нефтепереработки, запишите уравнения соответствующих реакций.

– Во многих странах учёные разрабатывают новые программы энергетики без АЭС, ГЭС, ТЭС. Какие особенности природы северных морей можно использовать как альтернативные источники энергии? Приведите примеры, укажите их на карте.

– Как вы считаете, могут ли вода и живые организмы, обитающие в ней, стать источниками получения различных химических веществ? Укажите перспективы развития морской химической промышленности.

Задание для группы биологов и экологов

Прочитайте текст учебника (География России. Учебник 8-9 класса общеобразовательных учреждений / под редакцией А.И. Алексеева. – М.: Дрофа, 2001. С. 209–213).

Ответьте на вопросы, выполните задания.

1. Какими биологическими ресурсами обладают северные моря? Сравните природные условия и биологическую продуктивность морей. Заполните таблицу:

Название моря	Особенности климатических условий	Видовой состав животного мира

2. Можно ли увеличить биологическую продуктивность морей Севера? Что предлагают в этом отношении учёные? Что такое «морские породы»?

3. «...Одно живое существо зависит от другого. Большие пожирают малых...». Составьте цепи питания, включающие растения и животных северных морей.

4. Какие экологические проблемы возникают в связи с хозяйственной деятельностью человека в северных морях и по их побережью? Укажите возможные пути их решения.

5. Составьте меню комплексного обеда из морепродуктов для туристов.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ И ОБСУЖДЕНИЯ

1. Что понимают под интеграцией в образовательном процессе? Для чего необходима интеграция?
2. Правомерно ли говорить о технологиях интеграции? Обоснуйте свою точку зрения?
3. Как соотносятся понятия «технологии интеграции» и «средства интеграции»?
4. В каком случае учебное занятие является средством интеграции и технологией интеграции?
5. Какие из вышеизложенных технологий интеграции вы встречали в практике образовательных учреждений? Дайте оценку их использования?
6. В чем отличие проблемно-тематического дня от других технологий, рассмотренных в этой главе?
7. Какие условия необходимо создать, чтобы успешно провести проблемно-тематический день?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Базовый уровень

1. Используя краткую характеристику технологий, представленных в разделе 3 данной главы, составьте следующую таблицу:

Название технологии интеграции	Основные идеи	Способы интеграции

2. Используя примеры, предложенные в тексте данной главы, составьте тематику проблемно-тематических дней.
3. Изучите конспект приведенного в тексте интегрированного урока. Приведите доказательства, что это действительно интегрированный урок.

Повышенный уровень

1. Разработайте вариант структуры проблемно-тематического дня.
2. Изучите конспект приведенного в тексте интегрированного урока. Покажите, как в нем обеспечивается достижение предметных, метапредметных и личностных результатов.
3. Разработайте свой вариант технологии интеграции в образовательном процессе.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова, Л.В. Организация внеурочной деятельности сельских школьников [Текст]: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2011. – С. 95-132, 210-280.
2. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования [Текст]. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
3. Золотарева, А.В., Паладьев, С.Л. Технологии интеграции общего и дополнительного образования детей [Текст] // Дополнительное образование детей как фактор развития образовательных учреждений разных типов: Материалы всероссийской научно-практической заочной конференции. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – С. 49–61.
4. Интеграция дополнительного и других сфер образования [Текст]: монография / под ред. Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой, С.Л. Паладьева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. – 197 с.

ГЛАВА 14. ОЦЕНИВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

14.1. Значение контроля и оценивания в педагогической деятельности

Использование технологий педагогической деятельности имеет своей целью повышение качества образования. Качество образования – это общественный продукт, зависящий от позиции и комплексной организации усилий всего образовательного сообщества (педагогов, управленцев образования, обучающихся и их родителей, региональных и федеральных систем образования).

Требования к качеству образования отражены в таких документах, как Закон РФ «Об образовании», «Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года», «Стратегия модернизации содержания общего образования», «Государственный образовательный стандарт» и др.

В документах, определяющих развитие российской системы образования («Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года», «Стратегия модернизации содержания общего образования», «Наша новая школа», образовательные стандарты общего и профессионального образования), говорится, что роль образования на современном этапе развития страны определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания от мировых тенденций экономического и общественного развития. Среди основных тенденций развития образования выделены: необходимость повышения готовности граждан к сознательному выбору; развитие коммуникабельности и толерантности; формирование современного мышления у молодого поколения в связи с возникновением глобальных проблем, которые могут быть решены только в рамках глобального сотрудничества; направленность на рост профессиональной мобильности и постоянное повышение квалификации; опережающее развитие молодежи и взрослых в связи с возрастанием значения человеческого капитала.

Оценивание играет значительную роль в процессе обучения и воспитания. Оно задает ориентиры для деятельности и развития учащихся, является одним из стимулов для получения новых знаний. Контроль и оценивание являются важными и обязательными этапами образовательного процесса.

Контроль в широком смысле – проверка чего-либо, установление обратной связи. Контроль учебной деятельности обеспечивает получение информации о результате учебной деятельности, способствует установлению внешней обратной связи (контроль, выполняемый учителем) и внутренней обратной связи (самоконтроль учащегося).

Результаты контроля учебно-познавательной деятельности учащихся выражаются в ее оценке. **Оценить** – значит установить уровень, степень или качество чего-либо. Существуют различия между оценкой и отметкой. **Оценка** – качественный показатель (например, «Ты молодец!»). **Отметка** – количественный показатель (пяти- или десятибалльная шкалы, проценты).

Контроль может проводиться без оценки (например, учитель проверяет наличие выполненного задания или ученик проверяет, все ли учебные принадлежности он взял в школу). Оценка без контроля невозможна.

Контроль выполняет следующие **функции**:

- 1) диагностическая (определение качества усвоения пройденного материала, успехов и пробелов в знаниях);
- 2) образовательная (приведение знаний и умений в систему и содействие их прочному усвоению);
- 3) развивающая (внесение корректив в учебный процесс на основе изучения возможностей и способностей учащихся);
- 4) воспитательная (стимулирование систематических занятий и ответственности за их усвоение).

Те же функции выполняет и оценка, но, кроме того, она выполняет мотивационную (поощряет, стимулирует учебную деятельность) и информационную (свидетельствует о степени успешности ученика) функции.

Общеизвестны **требования** к контролю и оценке:

- объективность контроля (отказ от преднамеренных, субъективных, ошибочных суждений);
- индивидуальный характер;

- систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах;
- разнообразие методов и форм проведения;
- всесторонность (охват всех разделов учебной программы, проверка теоретических знаний, практических умений и навыков).

14.2. Цели оценивания

Традиционно в отечественном образовании используется пятибалльная система оценивания. При всех ее достоинствах, она не лишена недостатков, в числе которых низкая дифференцирующая способность, малая пригодность для оценивания личностных качеств и достижений, малая информативность для родителей учащихся. Но дело не в количестве баллов в шкале оценивания (такими же недостатками может обладать и десятибалльная система), а в цели, с которой учитель выставляет оценку.

Как правило, оценивание преследует одну из целей:

- (1) дать человеку информацию о том, что сделано, как сделано и что должно быть сделано для улучшения результата (информационная цель);
- (2) проконтролировать результат, часто без качественного анализа выполнения задания и его эффективности (контрольная цель).

Для формирования мотивации обучения и прочных знаний более важно информационное оценивание. Оно ведет к тому, что учащиеся увеличивают усилия для получения знаний, выражают желание сделать задание следующий раз лучше. У них выше самооценка, а цели обучения, которые они перед собой ставят, более конкретны, понятны им самим и окружающим. Учащиеся, получающие контрольное оценивание, воспринимают оценку вне связи со своим реальным отношением к учебе и успехам. Она кажется им чем-то внешним по отношению к обучению, не имеющим реальной причины.

Проблема состоит в том, что одни и те же слова, сказанные педагогом, могут восприниматься людьми в одних случаях как

информационная оценка, а в других – как контрольная⁴⁰. Каждое событие в учебе может изменять свое функциональное значение (например, одинаковые достижения в один день могут быть восприняты как большой успех, в другой – как провал). Оценка будет информационной, если слова, произнесенные педагогом, ведут к повышению компетентности. Она воспринимается как контрольная, если обучающийся чувствует, что его заставляют действовать в определенном направлении.

Кроме объективных свидетельств, следует учитывать ситуацию, в которой проводится оценка и возможность использования ее воспитательных факторов. Учитель может и должен эффективно моделировать оценочную ситуацию, используя наиболее приемлемые способы оценивания и опираясь на ранее выделенные и доведенные до учеников критерии. При этом ему следует ставить оценку только на основе надежной, обоснованной и проверенной информации.

14.3. Критериально-ориентированное оценивание

Существующая система оценивания формировалась в рамках знаниевой парадигмы образования и поэтому отражает лишь результат усвоения знаний, а не процесс поисковой активности ребенка и сформированную у него систему ценностей. При работе учителя в русле компетентностного и деятельностного подходов необходимо привести систему оценивания в соответствие с новыми целями образования. Для этого должны быть разработаны технологичные измерители уровня достижения как предметных, так и метапредметных и личностных результатов обучения.

Эта задача решается при разработке оценивания на основе критериально-ориентированного подхода (КОРТ) и при использовании накопительной системы оценивания.

Критериально-ориентированный подход («ориентированный на содержание», «ориентированный на цели») в оценивании

⁴⁰ Чернявская А.П. Оценивание учебных достижений студентов вузов // Право и образование. – 2006. – № 3. – С. 67-81.

служит для определения **уровня** освоения учащимся содержания какого-либо учебного предмета или темы. За максимальный балл при критериально-ориентированном оценивании принимается знание учащимися 100% содержания проверяемого раздела или уровень соответствия определенному требованию. Таким образом, учитель (чаще всего при помощи тестов) сопоставляет знания и умения учеников (правильно выполненные задания) с планируемым объемом знаний и умений в какой-то конкретной области или уровень соответствия требованию (например: «Коммуникативные УУД развиты у данного учащегося на среднем уровне»).

Оценка конкретного обучаемого при КОРТ не зависит от того, какие результаты получили другие обучаемые, поскольку его результат сравнивается не с результатами других, а с заранее обозначенной нормой (критерием). Достоинством критериально-ориентированного оценивания является то, что оно может оценить не только ЗУНы (как другие виды письменного контроля), но и другие виды результатов.

В общем виде этапы разработки критериально-ориентированного оценивания выглядят следующим образом:

1. Определение цели оценивания.
2. Разработка критериев.
3. Разработка показателей для каждого критерия.
4. Разработка заданий для оценивания.
5. Разработка уровней оценки задания.

Очень важно, чтобы педагог при оценивании использовал четкие и понятные для учеников критерии оценки. Еще лучше, если эти критерии будут вырабатываться учителем и учащимися совместно. При большом количестве метапредметных результатов и объеме знаний, которые необходимо оценивать, следует разрабатывать комплексные критерии. Их должно быть немного, так как большое количество критериев значительно осложнит процедуру оценивания. Существуют требования к критериям, согласно которым критерии должны⁴¹:

⁴¹ Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1. / М.Ю.Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. –

- описывать реальные измеряемые результаты, которые может продемонстрировать ученик;
- дифференцировать результаты деятельности учащихся на двух (базовом и повышенном) или трех уровнях;
- описывать результаты деятельности учащегося, достаточные для принятия решения о достижении того или иного уровня.

14.4. Накопительная система оценок

В образовании, ориентированном на разнообразные результаты, отметочной системы, измеряющей только единичный конкретный результат, становится недостаточно. Для отслеживания процесса достижения образовательных целей необходимы средства, дающие возможность проследить и оценить *динамику* процесса. Таким образом, возникает необходимость введения накопительной системы оценок, к которой относятся известные в отечественной системе обучения мониторинг, рейтинговое оценивание, портфолио. К накопительной оценке относятся, кроме того, используемые для оценивания интервью, деловые игры, моделирование, дневники самооценивания, метод заключения соглашения и другие методы, используемые в западной дидактике.

Накопительные оценки позволяют обучающимся формировать положительное отношение к учебе, так как дают им возможность продемонстрировать то, как много они знают и умеют, а не их недостатки, что характерно для традиционных методов оценки. Они делают процесс обучения более эффективным, особенно при правильно организованной и конструктивной обратной связи, позволяют ученику понять, как применить приобретенные умения и навыки и за пределами школы. Появляется возможность оценить более разнообразный спектр умений учащихся в большем количестве ситуаций. При этом оценивать могут не только педагоги, но и родители, и, что самое важное, сам учащийся.

По **видам** различают контроль:

1) Предварительный, или входной (перед началом изучения учебного материала для определения исходного уровня знаний и умений).

2) Текущий (проверка знаний и умений, приобретенных в ходе изучения нового материала, его повторения, закрепления и практического применения).

3) Периодический, или промежуточный (контроль по целому разделу учебного курса).

5) Итоговый (контроль в конце учебного года с учетом результатов периодического контроля).

6) Отсроченный (контроль остаточных знаний и умений спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса).

Взаимосвязь видов, методов, форм контроля и средств оценивания представлена в таблице (табл. 26).

Таблица 26

Взаимосвязь видов, методов, форм и средств контроля

Входной контроль	Текущий и промежуточный контроль	Итоговый контроль	Отсроченный контроль
- собеседование, - анкетирование, - контрольная работа, - экзамен, - тестирование	- собеседование, - анкетирование, - контрольная работа, - опрос, - проверка домашних заданий, - семинарское занятие, - лабораторная работа, - деловая игра, - тестирование, - портфолио, - рейтинг, - мониторинг	- зачет, - экзамен, - тестирование, - портфолио, - рейтинг, - мониторинг	- тестирование

Остановимся более подробно на основных современных средствах оценивания – портфолио, рейтинговой системе и тестировании⁴².

14.5. Портфолио как система накопительной оценки

Одним из средств индивидуальной накопительной оценки знаний учащегося является портфолио достижений ученика. Благодаря ему можно судить об учебных, творческих, коммуникативных результатах школьника. О портфолио как образовательной технологии было сказано в главе 10, в этом разделе мы обсудим возможности портфолио именно как средства оценивания.

Портфолио является способом фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащегося в определенный период его обучения. Это своеобразный отчет по процессу обучения учащегося, позволяющий увидеть картину конкретных образовательных результатов, обеспечить отслеживание индивидуального прогресса, продемонстрировать его способности практически применять приобретенные знания и умения.

Для того чтобы портфолио могло быть системой оценивания, необходимо в самом начале работы обговорить с учениками его структуру (разделы), материалы, которые должны быть в каждом из разделов и критерии оценки материалов. В этом случае за каждый материал ученик сможет набирать определенное количество баллов, сумма которых будет затем преобразована в оценку (отметку).

Оценка портфолио проводится учащимися совместно с учителем примерно один раз в четверть. Для того чтобы в ходе оценки у обучающихся развивались навыки самооценки и рефлексии, а также для экономии времени педагога, перед уроком по оценке портфолио каждый учащийся должен проделать подготовительную работу. В ходе ее ученик еще раз просматривает

⁴² Чернявская А.П., Гречин Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения: учебно-метод. пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 98 с.

поставленные цели и задачи и подбирает материал, свидетельствующий о достижении поставленных задач или о работе в данном направлении. Можно разложить материал в соответствующем порядке или сделать закладки в тетради. Самый эффективный способ – письменный анализ достижений в соответствии с поставленными целями, с приложением рабочих материалов. Необходимо предлагать такой вид работы обучающимся.

Оценка портфолио может проходить:

1. В индивидуальной встрече педагога и обучающихся. В этом случае выделяется время для индивидуальных встреч или встречи организуются на уроке во время выполнения творческих заданий.

2. Учащимися в малых группах. Учитель заранее дает и разъясняет план работы микрогрупп, назначает лидера. Группа должна заслушать и обсудить каждого ученика и дать каждому рекомендации в течение 5-8 минут. Оценки и рекомендации фиксируются и помещаются в портфолио. Учитель в процессе такого урока перемещается из группы в группу. Если портфолио оценивается в баллах, то после такого урока учитель выставляет отметку на основе рекомендаций группы и содержания портфолио.

3. На основе выступлений учащихся на конференции по портфолио. Конференцию целесообразно организовывать в том случае, если портфолио собирались по различным темам (например, в предпрофильной подготовке или портфолио познавательного интереса). Каждый ученик имеет не более двух-трех минут на выступление и столько же – на ответы на вопросы. В ходе выступления необходимо отразить цели работы, их реализацию, основные достижения. Заранее организованная комиссия оценивает содержание портфолио, выступления и ответы на вопросы (по заранее определенным критериям).

Результатом обсуждения может быть программа дальнейшего углубления познавательного интереса ученика или, напротив, смена темы (проблемы), а соответственно, и познавательного интереса. Педагог предлагает разные варианты и траектории личностного развития, а ученик выбирает.

Приведем пример критериев оценки портфолио учащихся разработанный Е.В. Лебедевым.

1. Внутренняя оценка (самооценка) портфолио включает группы критериев:

- самоорганизации (ответственно подходить к делу, доводить начатое до конца, выбирать оптимальную структуру и содержание для представления себя);
- профессиональной ориентации;
- обучения (помогают ли материалы портфолио в процессе обучения, полезность навыков, приобретенных в процессе обучения, самооценка полученных знаний и умений);
- самообучения;
- самореализации.

2. Внешняя оценка включает группы критериев:

- оценки качества оформления портфолио;
- оценки структуры портфолио;
- оценки уровня образовательной деятельности по материалам портфолио.

Оценку портфолио можно заносить в специальный лист оценки.

14.6. Рейтинговая система оценки

Рейтинговая система оценки знаний в той или иной форме существуют уже давно. Рейтинг – это сумма баллов, набранная обучающимся в течение некоторого промежутка времени, рассчитанная по определенным формулам, которые не изменяются в течении этого промежутка.

Существует две системы рейтинга:

- в первой показатель рейтинга совпадает с суммой отметок, полученных обучающимся;
- во второй – показатель рейтинга рассчитывается по формулам, учитывающим результаты входного контроля, ожидаемую оценку и специальные коэффициенты.

Для внедрения рейтинговой системы в рамках конкретной темы необходимо выполнить следующие действия:

- Определить перечень понятий, которые обучающиеся должны усвоить в данной теме и определить уровень их усвоения по таксономии учебных целей.

- В скобках после заданий указывается уровень усвоения, предлагаемый для наиболее подготовленных учащихся. Так же необходимо отметить понятия указанные в минимальных требованиях по предмету. Отмеченные понятия соответствуют отметке «удовлетворительно» по данной теме.

- Определить перечень умений и навыков, которыми в соответствии с тематическим планированием обучающемуся необходимо овладеть. Отметить уровень усвоения каждого из перечисленных умений, отметить обязательные умения в соответствии с обязательными требованиями по предмету.

- Определить тип контроля (устный зачёт или опрос, письменная работа, диктант, практическая или лабораторная работа и т. д.), а также уровень их сложности. Например, наименее сложные работы, требующие простого запоминания, оцениваются не более 5 баллов. Работы, подразумевающие выполнение типовых (стандартных) упражнений, имеют стоимость 10 баллов. Контроль, содержащий элементы творческих заданий, оценивается в 15 баллов. Итоговые контрольные работы имеют цену в размере 30-50 баллов (в зависимости от сложности и величины темы). Практическая работа, хоть и считается наиболее сложной, оценивается в 10 баллов, т. к. выполняться обучающимися в группах или парах.

В любой форме контроля (кроме диктантов и опроса) предусмотрены дополнительные задания частично-поискового и творческого уровня, выполнив которые, обучающиеся могут получить дополнительные баллы. Количество баллов, которое студент может набрать за каждое задание, должно быть отражено в «Таблице стоимости».

Результирующая оценка, исходя из норм критериально-ориентированного подхода, составляет 50-100 баллов (50-69 – удовлетворительно, 70-84 – хорошо, 85-100 – отлично).

Свойства рейтинговой технологии:

1. Одним из обязательных свойств технологии является ее открытость – ученики должны знать «правила игры»: знать «стоимость» любой деятельности, как можно получить баллы, и за что можно их потерять, и т.д. Для выполнения этого свойства «таблица стоимости» должна быть доступна обучающимся.

2. При разноуровневом подходе к оценке знаний одни и те же действия, выполненные на разных уровнях, оцениваются разным числом баллов. Например, баллы за решение задач разных уровней будут меняться от 3 до 10.

3. «Таблицу стоимости» можно варьировать. Так, например, если педагог считает, что обучающимся необходимо больше внимания уделять решению задач, баллы за данную деятельность можно увеличить. Многие учащиеся не умеют правильно оформлять задания: введите в таблицу баллов такую строку: «Правильное оформление задания» – и при выставлении отметки учитывайте выполнение и этого действия. После закрепления этого навыка его можно исключить из таблицы.

4. Использовать стимулирующую роль дополнительных баллов:

а) поощрять более быстрое выполнение заданий. Например, при выполнении письменной работы применять временной коэффициент, т.е. чем раньше сдал работу, тем больше дополнительных баллов получил.

б) поощрять более быстрое прохождение программы отдельными детьми. Например, если обучающийся готов сдавать зачет или писать самостоятельную работу на 5 дней раньше всей группы, можно добавить ему за каждый день по 1 баллу;

в) поощрять обучающихся, оказывающих помощь другим и педагогу. Например, выставлять дополнительные баллы за объяснение или проверку темы; за ксерокопирование материала к занятиям и т.д.

Рейтинговая система оценивания предусматривает введение штрафных баллов. Штрафные баллы могут выставляться за пропуски уроков без уважительной причины; за опоздание; за несвоевременно выполненную работу. При рейтинговой системе оценивания можно выставлять баллы за оформление заданий.

Преимущества, связанные с использованием рейтинговой системы контроля знаний как средства успешного усвоения различных дисциплин, очевидны, так как они позволяют значительно повысить эффективность как деятельности педагога, так и самих учащихся за счет целого ряда факторов.

Во-первых, стимулируется максимально возможный в данной ситуации интерес учащихся к теме урока, а следовательно, и к учебной дисциплине.

Во-вторых, процесс обучения охватывает всех учащихся, их поведение при этом контролируется преподавателем и одноклассниками.

В-третьих, дух соревнования и соперничества, изначально заложенный в человеческой природе, находит оптимальный выход в игровой форме.

В-четвертых, развиваются элементы творчества и самоанализа, включаются дополнительные резервы личности, обусловленные повышенной мотивацией учащихся.

В-пятых, наблюдается поворот мышления и поведения учащегося в направлении более продуктивной и активно-поисковой деятельности.

В-шестых, дифференцирование значимости оценок, отражение текущей или итоговой оценкой количества вложенного учеником труда в большей степени, чем его способностей;

В-седьмых, возможность улучшить полученную оценку.

14.7. Тестирование

Отечественная педагогическая тестология – очень молодая наука. В настоящий момент в различных изданиях по теории и практике тестирования можно встретить различное толкование и определение одних и тех же понятий, для обозначения одного явления может использоваться несколько синонимических терминов, основная группа терминов имеет иноязычное происхождение.

Тест – это инструмент, состоящий из квалитетически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии анализа результатов для измерения качеств и свойств личности, учебных достижений, изменение которых возможно в процессе систематического обучения (А.Н. Майоров).

В.С. Аванесов предлагает различение теста как метода и теста как инструмента.

Тест как метод предполагает технологию измерения, которая включает в себя разработку системы тестовых заданий с заданными качественными и количественными характеристиками для

объективного и надежного оценивания учебных достижений испытуемых, стандартизированную процедуру проведения тестирования, методы статистической обработки, анализа и интерпретации полученных результатов.

Тест как инструмент измерения определяется как система заданий (в большинстве случаев возрастающей трудности) специфической формы, позволяющая качественно оценить структуру и эффективно измерить уровень знаний, умений и навыков учащихся. Чаще используется именно второе значение. Но при этом надо помнить, что тест как измерительный инструмент является частью научного метода измерения (тестирования, теста) и соответственно должен отвечать ряду требований по его разработке, использованию и оцениванию результатов, которые определяются научными подходами.

Отличие тестов от других форм контроля:

1. Содержание теста подвергается четкому планированию. На стадии разработки теста происходит отбор содержания, которое будет подвергаться проверке, планируется форма заданий, их количество и расположение.

2. Форма заданий. В тестах форма заданий стандартизирована - по форме предъявления и по форме записи ответов.

3. Наличие статистических характеристик у тестовых заданий. Заранее известно, какова трудность предлагаемого задания, будет ли оно одинаково выполняться слабыми и сильными испытуемыми или нет (дифференцирующая способность) и др.

4. Наличие специальных шкал, которые соотнесены со стандартизированными нормами, для подведения результатов тестирования.

5. Наличие оценок точности измерения (ошибки измерения). С помощью статистических методов мы можем оценить ошибку измерения, а по результатам оценки принять или не принять результаты тестирования.

Отличительные особенности теста определяют преимущества теста перед традиционными формами контроля учебных достижений: объективность, надежность, точность, экономичность измерений.

Современный педагог должен уметь не только грамотно использовать готовые тесты, но и самостоятельно их разрабаты-

вать. Процесс создания педагогического теста, соответствующего перечисленным выше требованиям, делится на несколько этапов:

1. Определение цели тестирования, выбор вида теста, подхода к его созданию.
2. Анализ содержания учебной дисциплины и отбор содержания для теста. Определение структуры теста. Разработка спецификации теста.
3. Составление тестовых заданий.
4. Экспертный анализ содержания и формы тестовых заданий. Переработка содержания и формы заданий по результатам экспертизы.
5. Проведение пробного тестирования.
6. Обработка результатов тестирования.
7. Оценка качества тестовых заданий и теста в целом с помощью статистических методов.
8. Корректировка теста по результатам предыдущего этапа.
9. Составление окончательного варианта теста, нормирование (установление норм) и стандартизация теста. Разработка инструкции для пользователя.

В книге «Методология и методика психолого-педагогического исследования»⁴³ эти этапы описаны очень подробно.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Типовые задачи формирования личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий в соответствии с УМК «Гармония» (начальная школа)

Задания для формирования *личностных* универсальных учебных действий:

- участие в проектах;
- подведение итогов урока;
- творческие задания;

⁴³ Методология и методика психолого-педагогического исследования: учебное пособие / под научн. ред. д-ра ист. наук, проф. М.В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – С. 135-163.

- зрительное, моторное, вербальное восприятие музыки;
- мысленное воспроизведение картины, ситуации, видеофильма;
- самооценка события, происшествия;
- дневники достижений.

Задания для диагностики и формирования *познавательных* универсальных учебных действий:

- «найди отличия»;
- «на что похоже?»;
- поиск лишнего;
- «лабиринты»;
- упорядочивание;
- «цепочки»;
- хитроумные решения;
- составление схем-опор;
- работа с разного вида таблицами;
- составление и распознавание диаграмм;
- работа со словарями.

Задания для диагностики и формирования *регулятивных* универсальных учебных действий:

- «преднамеренные ошибки»;
- поиск информации в предложенных источниках;
- взаимоконтроль;
- взаимный диктант;
- заучивание материала наизусть в классе;
- «ищу ошибки»;
- контрольный опрос на определенную проблему.

Задания для диагностики и формирования *коммуникативных* универсальных учебных действий:

- составь задание партнеру;
- отзыв на работу товарища;
- групповая работа по составлению кроссворда;
- формулировка вопросов для обратной связи;
- «подготовь рассказ...», «опиши устно...», «объясни...» и т. д.

Целесообразно практиковать выполнение такого рода заданий детьми, объединенными в пары или микрогруппы по 3–4 человека, когда они, например, должны выработать общее мнение или создать общее описание.

Уровни развития оценки (начальная школа)

Уровень	Показатель	Поведенческий индикатор
Отсутствие оценки	Ученик не умеет, не пытается и не испытывает потребности в оценке своих действий – ни самостоятельной, ни по просьбе учителя	Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценить свои силы относительно решения поставленной задачи
Адекватная ретроспективная оценка	Умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия	Критически относится к отметкам учителя; не может оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить действия других учеников
Неадекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно ее решения, однако при этом учитывает лишь факт того, знает ли он ее или нет, а не возможность изменения известных ему способов действия	Свободно и аргументированно оценивает уже решенные им задачи, пытается оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задачи, а не ее структуру, не может этого сделать до решения задачи
Потенциально адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя оценить свои возможности в ее решении, учитывая изменения известных ему способов действий	Может с помощью учителя обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом
Актуально адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая изменения известных способов действия	Самостоятельно обосновывает еще до решения задачи свои силы, исходя из четкого осознания усвоенных способов и их вариаций, а также границ их применения

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

*Критериально-ориентированный подход к оценке учебных достижений младших школьников*⁴⁴

Л.М. Голубева, Р.С. Рамеева

... При создании инструментария для диагностики сформированности предметных и общеучебных умений при изучении образовательной области «Математика», разработчики уделили особое внимание сформированности у выпускников начальной школы приемов решения текстовых (сюжетных) задач. Их роль состоит в формировании у учащихся общих приемов математического моделирования. При этом под задачей нами понимается способ знакового предъявления задания, включающий указания на цель и условия ее достижения. Под математическим моделированием – процесс переработки и перекодирования информации в учебном процессе на математическом содержании.

Овладение школьниками общеучебным (универсальным) умением моделировать предполагает поэтапное овладение ими конкретными предметными умениями: представлять задачу в виде таблицы, схемы, числового выражения, формулы (уравнения), чертежа и уметь осуществлять переход от одной модели к другой.

В частности, выпускник начальной школы должен не только решать текстовую задачу в 1-2 действия, но и формулировать задачу (хотя бы в 1 действие) при заданных значениях величин и отношении между ними.

... Например: Задание:

Составь и запиши задачу о количестве воды в Аральском море, используя отношения «больше в» или «меньше в» (отношение кратности), выбрав для этого данные из текста.

Результат, полученный учеником:

В Байкале 2000 л. воды, а в Аральском море в 20 раз меньше воды, чем в Байкале. Сколько воды в Аральском море?

Эмпирические индикаторы:

- нашел информацию в тексте, заданную в явном виде;
- правильно установил отношения между величинами;
- представил ситуацию в знаковом виде;
- понял сущность задачи;
- при написании не допустил орфографических ошибок.

⁴⁴ http://www.krasmonitor.narod.ru/Kriter_GolRam.html

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ И ОБСУЖДЕНИЯ

1. Какие нормативные документы определяют качество современного образования?
2. Чем отличаются контроль и оценивание?
3. Что относится к современным средствам оценивания результатов обучения?
4. Что надо сделать, чтобы оценивание стало выполнять информационную функцию?
5. Как связаны оценивание и мотивация обучения учащихся?
6. Что такое критериально-ориентированное оценивание?
7. В каких средствах реализуется критериально-ориентированное оценивание?
8. Что такое накопительная система оценок?
9. Может ли обычная отметочная система быть накопительной системой? Почему портфолио относится к накопительной системе оценок?
10. Каковы основные отличия тестирования от других средств оценивания?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Базовый уровень

1. Сравните пятибалльную, десятибалльную и двенадцатибалльную систему оценки.
2. Разработайте глоссарий по теме «Оценивание в педагогической деятельности».
3. Обоснуйте требования к контролю и оценке.
4. Подберите библиографию по теме «Рейтинговая система оценки».
5. Подберите примеры к каждому из средств оценивания.

Повышенный уровень

1. Сравните балльную и накопительную систему оценки.
2. Разработайте структуру портфолио по курсу «Технологии педагогической деятельности».
3. Обоснуйте выбор разделов и критериев оценки портфолио по курсу «Технологии педагогической деятельности», предложите свою структуру и критерии оценки.
4. Разработайте рейтинговую систему оценки по разделу «Оценивание в педагогической деятельности».
5. Обоснуйте баллы, присвоенные каждому из заданий.

6. Разработайте критериально-ориентированный тест по теме «Классификация педагогических технологий».
7. Обоснуйте выбор критериев для этого теста.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования [Текст]. – М., 2000. – 258 с.
2. Матвеева, Е.И., Панкова, О.Б., Патрикеева, И.Е. Критериальное оценивание в начальной школе [Текст]: пособие для учителя (из опыта работы) – М.: Вита-пресс, 2011.
3. Методология и методика психолого-педагогического исследования [Текст]: учебное пособие / под научн. ред. д-ра ист. наук, проф. М.В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – С. 135-163.
4. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе [Текст]: система заданий. В 2 ч. Ч. 1. / М.Ю.Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 215 с.
5. Поташник, М.М., Ямбург, Е.А., Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования [Текст]. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 134 с.
6. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы [Текст] / пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2001. – 141 с.
7. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности [Текст] / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008. – С. 224-231.
8. Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика [Текст] / под ред. В.А. Сластенина. – 10-е изд., перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – С. 283-293.
9. Цукерман, Г.А. Оценка без отметки [Текст]. – М.: Эксперимент, 1999.
10. Чернявская, А.П., Гречин, Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст]. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 98 с.
11. Чернявская, А.П. Портфолио как средство накопительной оценки [Текст] // Труды СГА. Выпуск 8. – М: Изд-во СГУ, 2008. – С. 61-80.