

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Кафедра педагогики и образовательного менеджмента

Р.В. Загорулько, А.А. Фоменко

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Курс лекций

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2025*

УДК 37.013(075.8)

ББК 74.044.3я73

3-14

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 26.02.2025.

Авторы: доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент **Р.В. Загорулько**; заведующий кафедрой педагогики, психологии и клинического моделирования с курсом ПК и П УО «БГМУ», кандидат педагогических наук, доцент **А.А. Фоменко**

Р е ц е н з е н т :

доцент кафедры психологии и педагогики с курсом ФПК и ПК УО «ВГМУ»,
доктор педагогических наук, доцент *З.С. Кунцевич*

Загорулько, Р.В.

3-14 Образовательные технологии: курс лекций / Р.В. Загорулько, А.А. Фоменко. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2025. – 124 с.

ISBN 978-985-30-0255-3.

Курс лекций разработан в соответствии с ОСРБ 9-09-0114-13 для специальности переподготовки «Педагогическая деятельность специалистов» по учебной дисциплине «Образовательные технологии». Являясь обобщающим и синтезирующим результатом педагогической и андрогогической теории и практики, курс направлен на формирование у слушателей компетенций в области современных образовательных технологий.

Адресован слушателям ИПК и П специальности переподготовки «Педагогическая деятельность специалистов», слушателям обучающих курсов, повышения квалификации, стажировки руководящих работников и специалистов по соответствующему профилю (направлению), а также преподавателям в соответствии с квалификацией по основному образованию, студентам педагогических и научных специальностей, а также может использоваться преподавателями, кураторами, учителями средних общеобразовательных школ.

УДК 37.013(075.8)

ББК 74.044.3я73

ISBN 978-985-30-0255-3

© Загорулько Р.В., Фоменко А.А., 2025

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ТЕМА 1. Образовательные технологии: генезис понятия, подходы к определению, сущность и структура (Р.В. Загорулько)	6
1. Образовательные технологии: история возникновения и развития	6
2. Научные школы и направления в разработке образовательных технологий	7
3. Содержание понятия «образовательные технологии», его соотношение с методикой обучения и воспитания	9
4. Структура и уровни образовательной технологии	12
ТЕМА 2. Классификации современных образовательных технологий (А.А. Фоменко)	15
1. Методологические требования к образовательной технологии	15
2. Классификации образовательных технологий	17
3. Принципы и критерии отбора учителем образовательных технологий	20
ТЕМА 3. Технологии сотрудничества (Р.В. Загорулько)	22
1. Педагогика сотрудничества как гуманистическое направление отечественной педагогики 80-х годов XX века	22
2. Основные идеи педагогики сотрудничества	25
3. Обучение в сотрудничестве в мировой педагогике	28
ТЕМА 4. Технология организации интерактивного взаимодействия обучающихся (А.А. Фоменко)	32
1. Основные подходы к пониманию сущности понятия «интерактивность»	32
2. Особенности и возможности технологии интерактивного взаимодействия обучающихся	34
3. Технологии и методы организации интерактивного взаимодействия	38
ТЕМА 5. Технологии проблемного обучения. (Р.В. Загорулько)	44
1. Целевые ориентации, концептуальные положения и особенности содержания технологии проблемного обучения	44
2. Проблемная ситуация и проблемная задача	45
3. Уровни проблемного обучения	47
4. Методические составляющие технологии проблемного обучения	48
ТЕМА 6. Технологии задачно-ситуационного подхода. Кейс-технологии. (Р.В. Загорулько, А.А. Фоменко)	50
1. Тезаурус задачно-ситуационного подхода	50
2. Сущность и основные компоненты задачной технологии	52
3. Кейс-технологии	55

ТЕМА 7. Технология проектного обучения (<i>А.А. Фоменко</i>)	58
1. Основные понятия: проект, технология проектного обучения. Возможности и принципы проектного обучения	58
2. Требования, предъявляемые к учебному проекту. Критерии оценивания проекта	60
3. Классификация учебных проектов. Типология проектов	61
4. Этапы работы над проектом	65
5. Преимущества и ограничения групповых и индивидуальных проектов	68
ТЕМА 8. Технология модульного обучения (<i>Р.В. Загорулько</i>)	71
1. Сущность и методологические основы модульного обучения	71
2. Модуль и модульная программа, их структурные элементы и проектирование	75
3. Модульно-рейтинговая система как средство повышения качества обучения	78
ТЕМА 9. Игровые технологии и их особенности (<i>Р.В. Загорулько</i>)	82
1. Феномен игры: сущность, основные характеристики и функции ...	82
2. Место, роль и специфика игровой технологии в образовательном процессе	85
3. Эффективные игровые технологии в образовательном процессе ...	89
ТЕМА 10. Технологии воспитания (<i>Р.В. Загорулько</i>)	94
1. Воспитательная система: сущность, структура, этапы становления	94
2. Технологические основы ценностно-ориентационной деятельности	96
3. Технология коллективной творческой деятельности	99
ТЕМА 11. Здоровьесберегающие технологии (<i>А.А. Фоменко</i>)	104
1. Факторы, оказывающие неблагоприятное воздействие на здоровье учащихся	104
2. Основные подходы к определению понятия здоровьесберегающие технологии	106
3. Классификации здоровьесберегающих технологий и их примеры .	110
ТЕМА 12. Технология организации рефлексивной деятельности обучающихся и педагога. (<i>А.А. Фоменко</i>)	113
1. Основные подходы к понятию рефлексия, ее функции	113
2. Требования к организации технологии рефлексивной деятельности	117
3. Технологии организации рефлексивной деятельности обучающихся и педагога	118
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	122

ВВЕДЕНИЕ

Современная образовательная парадигма актуализирует необходимость технологизации образовательного процесса как условия обеспечения его эффективности и результативности. Предлагаемый курс лекций «Образовательные технологии» представляет собой систематизированное изложение теоретико-методологических основ и практических аспектов применения образовательных технологий в образовательном процессе.

Актуальность данного учебного издания обусловлена:

- требованиями современной образовательной политики к технологической компетентности педагога;
- необходимостью овладения преподавателями всего спектра современных образовательных технологий;
- важностью формирования у будущих специалистов способности к проектированию и реализации технологически обеспеченного образовательного процесса.

Цель курса – формирование у слушателей целостного представления о современных образовательных технологиях и развитие практических умений их применения в профессиональной деятельности.

Основные задачи курса:

1. Раскрыть сущность и значение образовательных технологий в современной педагогической практике.
2. Обеспечить усвоение классификации и характеристик основных образовательных технологий.
3. Сформировать умения выбора и адаптации технологий в соответствии с целями обучения и особенностями контингента обучающихся.
4. Развить навыки проектирования и реализации технологически организованного образовательного процесса.

Методологическую основу курса составляют: системный подход к анализу педагогических технологий; личностно-деятельностная парадигма образования; принципы технологизации образовательного процесса.

Особенностями данного курса являются:

- сочетание теоретического материала с практическими примерами реализации технологий;
- акцент на технологиях, доказавших свою эффективность в образовательной практике;
- ориентация на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов.

Результатом освоения курса должно стать:

- понимание сущности и значения образовательных технологий;
- знание характеристик основных современных педагогических технологий;
- умение применять технологии в профессиональной деятельности;
- готовность к проектированию технологически организованного образовательного процесса.

Тема 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ, ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ, СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

1. Образовательные технологии: история возникновения и развития.

2. Научные школы и направления в разработке образовательных технологий.

3. Содержание понятия «образовательные технологии», его соотношение с методикой обучения и воспитания.

4. Структура и уровни образовательной технологии.

1. Образовательные технологии: история возникновения и развития.

Исторически понятие «*технология*» возникло в связи с техническим прогрессом и согласно словарным толкованиям (*techne* – искусство, ремесло, наука, *logos* – понятие, учение) есть совокупность знаний о способах и средствах деятельности. Технология включает также и искусство владения процессом, в результате чего персонализируется. Технологический процесс всегда предусматривает определенную последовательность операций с использованием необходимых средств и условий. К числу существенных признаков технологии относят стандартизацию, унификацию процесса и возможность его воспроизводства применительно к заданным условиям.

Термин «*педагогическая технология*» впервые упоминается в 20-х гг. XX века в работах по педологии, основанных на трудах по рефлексологии (И.П. Павлов, А.А. Ухтомский и др.). В это же время распространилось и другое понятие – «педагогическая техника», которая в 30-е гг. была определена как совокупность приемов и средств, направленных на эффективную организацию учебных занятий. К педагогической технологии было отнесено также умение оперировать учебным и лабораторным оборудованием, использовать наглядные пособия.

В 40–50-х гг. с внедрением в учебный процесс обучения технических средств появляется термин «технология образования», который в дальнейшем модифицируется в «педагогическую технологию».

В середине 60-х гг. XX века содержание этого понятия подверглось широкому обсуждению в педагогической печати, на международных конференциях; и определилось два направления его толкования в зависимости от уровня и результатов исследований:

I – использование в образовании технических средств и средств программированного обучения (*technology in education*);

II – повышение эффективности организации учебного процесса (*technology of education*).

К концу 70-х – началу 80-х гг. с развитием техники и компьютеризации обучения за рубежом понятия «технология обучения» и «педагогическая технология» все чаще стали осознаваться как система средств, методов организации и управления учебно-воспитательным процессом.

2. Научные школы и направления в разработке образовательных технологий.

В 90-х гг. XX века отчетливо выделилось несколько направлений в исследовании, понимании, разработке педагогических технологий. Наиболее многочисленной и доминирующей среди других была группа ученых (В.П. Беспалько, В.М. Монахов, Г.К. Селевко и др.), рассматривающая педагогическую технологию как процессуальную часть педагогического (как учебного, так и воспитательного) процесса, направленную на достижение планируемого результата. Их заслугой явилось обобщение, систематизация на более высоком теоретическом уровне существующих в практике вариантов организации образовательного процесса с выявлением методологических подходов, концептуальных оснований.

Наиболее полным, на наш взгляд, является толкование данного понятия В.М. Монаховым, согласно которому под педагогической технологией понимается «упорядоченная система процедур, неукоснительное выполнение которых приводит к достижению определенного планируемого результата», в нашем случае – государственного образовательного стандарта. Основой педагогической технологии является проектирование модели учебного процесса, важнейшими параметрами выступают целеполагание, диагностика, логическая структура, дозирование нагрузки, коррекция.

В реестр педтехнологий вошло все многообразие педагогических практик, в том числе малораспространенные и недостаточно исследованные (как, например, технологии нейролингвистического программирования, суггестивные, эзотерические и т.д.).

Сосуществование различных философских учений нашло отражение в диалектических, научных (сциентистских), религиозных, антропософских и других технологиях.

Наибольший интерес вызывают у исследователей и практиков личностно-ориентированные технологии, характеризующиеся антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеющие своей целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка.

Одновременно были разработаны критерии технологичности, т.е. те требования, которым должна удовлетворять педагогическая технология (концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость).

Еще одно направление в исследовании и разработке педтехнологий принадлежит Н.Е. Щурковой, В.Ю. Питюкову и др. Рассматривая педтехнологии как одно из направлений педагогики прикладного характера, представители этого коллектива рассматривают не целостный педагогический процесс, а его единицу – акт, момент взаимодействия двух субъектов – ребенка и педагога, считая, что только его и можно технологизировать. И тогда педтехнология – это «научно-педагогическое обоснование характера педвоздействия на ребенка в процессе взаимодействия с ним, научно-педагогическое обоснование системы профессиональных умений педагога, позволяющих осуществить точное прикосновение к личности ребенка, входящего в культуру». Данное толкование сущности педтехнологии не является столь всеобъемлющим, но разработки данного направления отличает высокая степень новизны, тонкая инструментовка составляющих воспитательного процесса.

Помимо указанных выше магистральных направлений исследования, развития педагогических технологий выделяются более частные составляющие, вносящие вклад в разработку, описание отдельных технологий, технологий для конкретных образовательных ситуаций, как например:

О.Л. Жук – разработка учебно-методических материалов для освоения будущими педагогами сущности образовательных технологий и механизмов их реализации на практике;

Н.И.Запрудский – раскрытие современных представлений о технологиях осуществления учебно-воспитательного процесса в средней школе, описание ряда наиболее эффективных и востребованных педагогами технологий: интегральной, кооперативного обучения, проектного обучения, педагогических мастерских, а также выявление специфики их освоения в образовательной практике школ;

С.С. Кашлев – обобщение опыта педагогической деятельности, выявление технологических составляющих этого опыта;

Г.Ю. Ксензова – разработка и внедрение в учебный процесс перспективных школьных технологий (технологий полного усвоения знаний, разноуровневого обучения, коллективного взаимообучения и т.д.);

С.Д. Поляков – рассмотрение «массовых феноменов педагогической воспитательной культуры, которые хотя бы потенциально приближаются к технологиям: тренинг общения, шоу-технологии, групповая проблемная работа, информационное зеркало и др.».

Для педагогов-практиков наиболее значимыми являются технологии целостного педагогического процесса (В.А. Сластенин), включающие в себя технологию конструирования педагогического процесса, технологию осуществления педагогического процесса, технологию педагогического общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений.

Целый ряд технологий образовался на основе уже выделенных и разработанных видов обучения как, например, технологии проблемного обучения, технологии дифференцированного обучения, технологии программированного обучения и др.

Наиболее востребованными в современной образовательной практике, наряду с указанными выше, являются технологии активизации и интенсификации учебно-познавательной деятельности, в том числе игровые технологии, проектная технология обучения, информационные компьютерные технологии, технологии модульно-рейтингового обучения, технологии дистанционного обучения.

Научно-теоретический анализ литературы, обобщение передового педагогического опыта позволяют сделать вывод о том, что педагогические технологии – закономерный, объективный процесс развития педагогической теории и практики; этап обобщения и систематизации накопившихся явлений и фактов, плодотворный синтез традиционного и новационного. Использование современных образовательных технологий позволяет повысить эффективность педагогического процесса. Однако не является единственным инновационным видом педагогической деятельности, ибо как подтверждает предшествующий опыт, инструментальная культура деятельности только во взаимодействии с гуманитарной.

3. Содержание понятия «образовательные технологии», его соотношение с методикой обучения и воспитания.

Наряду с терминами педагогическая система, педагогический процесс распространенным является термин «педагогическая технология». Различные толкования отражают многообразие подходов к его рассмотрению:

Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

Педагогическая технология – проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике; содержательная техника реализации учебного процесса (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).

Технология педагогическая – совокупность профессиональных умений воздействия на детей в контексте взаимодействия с ними во имя их активного взаимодействия с окружающей реальностью (Н.Е. Щуркова).

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий (В.А. Сластенин).

Педагогическая технология – это определяемая целями конкретной педагогической системы и возможностями ее объектов, гарантирующая достижение этих целей последовательность познавательных действий учащегося и обеспечивающая их реализацию последовательность состояний образовательной среды и организационно-управленческих действий педагога (Г.Н. Петровский).

Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков).

В контексте технологизации образования и учебно-воспитательного процесса широко используемыми терминами являются также технологии обучения, технологии воспитания, технологии учебно-воспитательного процесса.

Технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов).

Понятие «образование» в отечественной педагогике продолжительное время интерпретировалось преимущественно как процесс и результат усвоения человеком знаний, формирование умений и навыков как в процессе обучения, так и в результате самообразования.

Начиная с 90-х годов XX века категория «образование» становится родовым понятием по отношению к обучению и воспитанию, которые вместе составляют образование как формирование образа человека, гражданина, личности в соответствии с общественным идеалом.

Категория «образование» становится всеобъемлющей, включающей в себя обучение и воспитание. Отсюда – образовательный процесс, образовательные программы, образовательные технологии как более соответствующие современной терминологии.

Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам (Г.К. Селевко).

Образовательная технология – система, включающая некоторое представление планируемых результатов обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, набор моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели для данных конкретных условий (В.В. Гузеев).

В большинстве случаев термины педагогические технологии и образовательные технологии используются как синонимы.

В настоящее время образовательная технология является *содержательным обобщением*, вбирающим в себя смыслы определений различных авторов (источников).

Образовательная технология – это система поэтапно последовательных действий педагога и учащегося (учащихся), построенная в единстве всех компонентов педагогического процесса и условий его осуществления и обладающая следующими общими свойствами: наличием ведущей идеи (или теории) и соответствующей ей цели обучения и воспитания; устойчивым высоким результатом; воспроизводимостью процесса; возможностью быть предварительно спроектируемой; контролируемостью результатов (как поэтапно, так и в целом по результату) (https://spiritual_culture.academic.ru/).

Образовательная технология реализуется посредством педагогического диагностирования; постановки диагностируемых целей и задач, конструирования, проектирования педагогического взаимодействия субъектов между собой и со средствами обучения и воспитания; реализации спроектированного педагогического взаимодействия; управления, корригирования.

Все процессы, составляющие технологию, сами могут рассматриваться как технологии. Поэтому выделяют также технологии: целеполагания, педагогической диагностики, конструирования педагогического процесса, осуществления педагогического процесса, управления, педагогического анализа, педагогической рефлексии и другие.

Распространение термина «образовательная технология» вызвало закономерный вопрос о взаимосвязи и различии его с понятием методика обучения и воспитания.

Метод (от греч. *methodos* – путь исследования, теория, учение) – это способ достижения какой-либо цели, решения какой-либо задачи; совокупность приемов и операций практического или теоретического освоения (познания) действительности. Метод или совокупность методов в действии, описание их реализации – это методика.

Методика в образовании – совокупность приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах. Методика как область педагогического знания изучает: 1) закономерности, содержание, методы и средства обучения определенному учебному предмету (частная методика); 2) особенности организации воспитательного процесса в различных образовательных институтах (методика воспитательной работы).

Методикой воспитания, например, принято называть процедуру использования комплекса методов и приемов по достижению воспитательной цели. А технологию определяют как систему методов, приемов и средств, применяемую в соответствии с конкретной педагогической парадигмой, соответствующей ей логикой достижения целей и принципами действий (деятельности) педагога.

Образовательная технология – это научное проектирование и точное воспроизведение определенной последовательности способов педагогического взаимодействия, гарантирующей достижение запланированного результата или создающей условия для его достижения.

К характеристикам образовательной технологии относятся:

- 1) наличие диагностично заданной цели;
- 2) наличие чёткой последовательности, определённых этапов образовательного процесса;
- 3) проектирование содержания деятельности;
- 4) выбор оптимальных средств и методов деятельности, форм организации образовательного процесса;
- 5) организация обратной связи, позволяющей своевременно корректировать процесс обучения или «встроенность» системы диагностики.

Таким образом, технология предполагает последовательность педагогических методов и приёмов – технологическую цепочку действий, выполнение которых гарантирует получение запланированных результатов; отражает последовательность педагогической деятельности, её логику и поэтому всегда представлена этапами деятельности.

Методики имеют, преимущественно, рекомендательный характер, а технологии более жестко предписывают определенную последовательность действий учащихся и педагога, отступление от которой может препятствовать достижению запланированных результатов.

Понятия «методика» и «технология» совпадают в том, что оба содержат инструментовку педагогического процесса. В то же время технология отличается от методики своей алгоритмичностью, нацеленностью на определённый диагностируемый результат, завершенностью. Но если алгоритм предполагает точную репродукцию действий, то педтехнология предполагает творчество педагога и воспитанника.

Вопрос о том, какое из этих понятий шире – педагогическая технология или методика, дискуссионный. Следует согласиться с Н.И. Запрудским в том, что на этот вопрос нельзя ответить однозначно. В рамках технологии педагог может использовать локальные авторские методики и, наоборот, в рамках авторской методики может использовать элементы известных технологий.

4. Структура и уровни образовательной технологии.

По Г.К. Селевко в структуру образовательной технологии входят: концептуальная основа; содержательная часть обучения; процессуальная часть – технологический процесс.

Концепция как система взглядов, определённый угол зрения и способ понимания (трактовки, восприятия) явления или процесса; комплекс явлений, связанных между собою и вытекающих один из другого, а так же система путей решения выбранной задачи определяет стратегию действий.

Концептуальная основа предполагает наличие руководящей идеи, ведущего замысла.

Концептуальная основа образовательной технологии – это ее научная база, включающая психологическое, дидактическое, социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей. Она предполагает методологическое и теоретическое обоснование технологии, описание руководящих идей, трактовку ее построения и функционирования и содержит:

- целевые установки и ориентации;
- основные идеи и принципы (основной используемый фактор развития, научная концепция усвоения);
- позиция учащегося в образовательном процессе.

Содержательная часть обучения предполагает моделирование образовательного процесса и включает:

- цели обучения – общие и конкретные;
- содержание учебного материала;
- характер содержания образования;
- дидактическая структура учебного плана, материала, программ;
- содержание учебного материала;
- формы изложения.

Процессуальная часть (технологический процесс) представлена системной совокупностью следующих элементов:

- организационные формы образовательного процесса;
- методы и формы учебной деятельности учащихся;
- методы и формы работы преподавателя;
- деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала;
- диагностика учебного процесса.

Содержательные и процессуальные компоненты образовательного процесса взаимосвязаны и обуславливают друг друга.

В ходе развития и совершенствования образовательных технологий чаще варьируются процессуальные составляющие. Содержание отличается большей степенью устойчивости, изменяется по логике, структуре, дозировке, но кардинальное изменение методов ведет к преобразованиям целей, содержания и форм.

Важную роль в определении содержания образования, процессуальной части технологии и в реализации их единства выполняет учебник, выступая связующим и опосредующим компонентом. Наличие вариативных учебников и учебных пособий расширяет возможности выбора педагогом образовательных технологий.

Понятие «педагогическая технология» в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

1. **Общепедагогический** (общедидактический) уровень: общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении,

на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2. Частнометодический (предметный) уровень: частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении «частная методика», т.е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя (методика преподавания предметов, методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя).

3. Локальный (модульный) уровень: локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Различают еще технологические микроструктуры: приемы, звенья, элементы и др. Выстраиваясь в логическую технологическую цепочку, они образуют целостную педагогическую технологию (технологический процесс).

Технологическая схема – условное изображение технологии процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними.

Технологическая карта – описание процесса в виде поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств.

Понятие педагогической технологии частнопредметного и локального уровней почти полностью перекрывается понятием методик обучения; разница между ними заключается лишь в расстановке акцентов. В технологиях более представлена процессуальная, количественная и расчетная компоненты, в методиках – целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентировочная стороны. Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если» (если талантливый учитель, если способные дети, хорошие родители...). Смешение технологий и методик приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии – в состав методик обучения.

В литературе встречается не всегда научно корректное применение терминов-ярлыков, закрепившееся за некоторыми технологиями (коллективный способ обучения, метод Шаталова, система Палтышева, Вальдорфская педагогика и др.). К сожалению, избежать терминологических неточностей, затрудняющих понимание, не всегда удастся.

Тема 2. КЛАССИФИКАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

- 1. Методологические требования к образовательной технологии.**
- 2. Классификации образовательных технологий.**
- 3. Принципы и критерии отбора *учителем* образовательных технологий.**

Основными *проблемами* учителя являются: Как выбрать из многообразия технологий ту, которая соответствует намеченным целям? Как выбрать из многообразия технологий ту, которая соответствует возрастным особенностям учащихся? Как овладеть данной технологией? Как оценить результативность ее применения, способствует ли она достижению образовательных результатов обучающихся?

Пути решения проблем: овладеть знаниями о методологических требованиях к образовательным технологиям, различных подходах к классификации педагогических технологий, принципах и закономерностях отбора педагогических технологий, условиях эффективности применения той или иной технологии. Это позволит учителю открыть совершенно новые возможности для:

- организации самостоятельной деятельности учащихся по освоению содержания обучения; включения учащихся в различные виды деятельности;
- вовлечения каждого учащегося в активный познавательный процесс, в котором они приобретут навыки работы с источниками информации, как средством организации деятельности, а не как целью обучения;
- группового взаимодействия, поскольку отношения партнерства и сотрудничества, должны пронизывать современный образовательный процесс;
- метапознавательной деятельности учащихся, так как именно субъектная деятельность должна стать определяющим фактором образовательного процесса, а его личностное развитие выступать одной из главных образовательных целей.

Все это позволит изменить саму парадигму образования и наиболее эффективно реализовать потенциал, заложенный в образовательных технологиях.

1. Методологические требования к образовательной технологии.

Любая педагогическая технология, по мнению большинства педагогов-исследователей, должна удовлетворять основным методологическим требованиям критериям технологичности, которыми являются: концептуальность; системность; управляемость; эффективность; воспроизводимость (по Г.К. Селевко). В частности:

– *концептуальность* педагогической технологии предполагает, что каждой образовательной технологии должна быть присуща опора на определённую научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей;

– *системность* означает, что образовательная технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса; взаимосвязью его частей, целостностью;

– *управляемость* предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов;

– *эффективность* указывает на то, что современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определённого стандарта обучения.

– *воспроизводимость* подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами. Любая образовательная технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям: концептуальность, системность, управляемость, воспроизводимость, эффективность (Г.К. Селевко).

Требования, предъявляемые к педагогическим технологиям (по С.С. Кашилеву):

– соответствие половозрастным особенностям участников педагогического процесса;

– соответствие специфике педагогической ситуации (выбор оптимальной технологии требует умения производить анализ конкретной ситуации);

– сообразность индивидуальности педагога;

– соответствие интересам и потребностям учащихся;

– деятельностный подход (технологии направлены прежде всего на организацию деятельности ученика);

– соответствие поставленным целям и задачам развития участников педагогического процесса;

– культуросообразность (соответствие технологий сложившейся социокультурной ситуации, времени);

– высокий развивающий потенциал;

– гармония с другими педагогическими средствами;

– возможности творческого преобразования (модифицировать с учетом реальных условий);

– соответствие содержанию педагогического процесса;

– соответствие принципам организации и осуществления педагогического процесса.

Основными *функциями* образовательной технологии являются (по С.С. Кашлеву):

- *организационно-деятельностная*, предполагает организацию деятельности педагога; организацию педагогом и учащимися совместной деятельности; взаимоорганизацию педагогом и учащимися совместной деятельности; организацию учащимися своей деятельности;

- *проектировочная* (прогностическая) включает: предвидение участниками педагогического процесса его возможных результатов; моделирование педагогического взаимодействия; прогноз развития учащихся и педагога в процессе реализации педагогической технологии;

- *коммуникативная*, обеспечивает: коммуникативную деятельность участников педагогического процесса; обмен информацией между учителем и учеником; создание условий взаимопонимания педагога и воспитанника;

- *рефлексивная*, заключается в: осознании педагогом и учащимися себя в сложившейся педагогической ситуации; оценке объективности результата педагогического взаимодействия; осмыслении и освоении педагогом и учащимися опыта взаимодействия; фиксировании педагогом и учащимися состоянии развития и причин этого;

- *развивающая*, позволяет создать условия развития учащихся и педагогов; обеспечить средствами саморазвития учителя и учащихся.

2. Классификации образовательных технологий.

В научно-педагогической литературе не раз предпринимались попытки описать и упорядочить многообразие образовательных (педагогических) технологий в формате классификаций. Изучение проблем педагогических технологий встречается в работах В.Г. Гульчевской, В.П. Беспалько, В.Т. Фоменко и др. Большое внимание авторы уделяют классификации педагогических технологий по разным основаниям. Но общепринятой классификации, на сегодняшний день так и не существует.

В наиболее обобщенном виде все известные в педагогической науке и практике технологии систематизировал Г.К. Селевко и представил в виде классификационных групп. Многообразие типологий обусловлено различными критериями их выделения:

- *по уровню применения* выделяются общепедагогические, частно-методические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

- *по философской основе*: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения и др.

- *по ведущему фактору психического развития*: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические технологии.

– *по позиции и отношению к ребенку со стороны взрослых в образовательном процессе*: авторитарные, дидактоцентрические, личностно-ориентированные, гуманно-личностные, технологии сотрудничества.

– *по категории обучающихся*: массовая, продвинутого уровня, гимназического, лицейского образования и др.

– *по типу организации и управления познавательной деятельностью* В.П. Беспалько предложена такая классификация, когда взаимодействие учителя с учеником (управление) может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным) и, наконец, ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств). Беспалько В.Г. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.

– *по критерию способ-метод-средство*: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, диалоговые, коммуникативные, игровые, творческие, программированного, проблемного, развивающего, саморазвивающего обучения, и др.

– *по гуманитарному подходу*: диалоговые, игровые, проективные, исследовательские технологии. В целом же из всего многообразия эффективными являются те технологии, в которых используется язык естественного общения (И.А. Колесникова) людей, а человек выступает как основной информационный знак.

Стоит отметить, что Г.К. Селевко за основу классификации педагогических технологий берет следующие параметры:

- уровень применения;
- философская основа;
- методологический подход;
- ведущий фактор развития личности;
- научная концепция (механизм) передачи и освоения опыта;
- ориентация на личностные сферы и структуры индивида;
- характер содержания и структуры;
- основной вид социально-педагогической деятельности;
- тип управления учебно-воспитательным процессом;
- преобладающие методы и способы;
- организационные формы;
- средства обучения;
- подход к ребенку и ориентация педагогического взаимодействия;
- направления модернизации;
- категория педагогических объектов.

Классификация В.Г. Гульчевской представлена на основе парадигмального гуманистического подхода, согласно которой педагогические технологии подразделяются на три блока:

- формирующего обучения (объяснительно – иллюстративные);
- развивающего обучения (проблемного обучения, в т.ч. проблемно – модульного);

- личностно – ориентированные (ситуативного обучения)

Такое подразделение, по мнению автора, позволяет педагогам разных уровней готовности к инновационной деятельности апробировать их на практике.

Остановимся на их характеристике более подробно.

В частности, к педагогическим технологиям *формирующего* автор выделяет:

- технологии программированного обучения;
- технологии алгометрического обучения;
- технологии поэтапного формирования умственных действий;
- технологии модульного и дифференцированного обучения

К технологиям *развивающего* обучения относит:

- технологии проблемного обучения;
- коммуникативно-диалоговые технологии;
- игровые технологии;
- технологии развития критического мышления.

Именно эти технологии создают условия для развития способностей, интересов, личностных качеств и отношений между людьми, учитываются и используются закономерности развития, уровень и особенности индивидуума.

К технологиям *личностно-ориентированного* обучения:

- имитационно-ситуативные;
- проектного обучения;
- обучение в сотрудничестве;
- технология портфолио.

Технологии личностно-ориентированного обучения направлены на организацию смыслопоисковой деятельности, личностное развитие и индивидуальную поддержку учащихся и характеризуются такими чертами, как сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, предоставление ребенку свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения, сотворчество педагога и обучающихся.

Достаточно интересна классификация технологий по В.Т. Фоменко:

- *на деятельностный основе*. Традиционное обучение оценивается как мало деятельностное, излишне созерцательное, в противовес чему и используется эта технология. Она предполагает несколько планов действий: предметный план действий; внешнеречевой план действий; свернутый, или сокращенный план действий, т.е. «про себя»;

- *на концептуальной основе, предполагает:* вычленение единой основы; вычленение сквозных идей курса; вычленение межпредметных идей;
- *на крупноблочной основе* (научная разработка Н. Эрдниева и В. Шаталова) предполагает ряд интересных в дидактическом отношении приемов; например, объединение нескольких правил, определений, характеристик в одном определении, одной характеристике, что увеличивает их информационную емкость;
- *на опережающей основе* – не отрицая пути движения от известного к неизвестному, в то же время обосновывает принцип перекрестной деятельности учителя, на линии которой располагаются опережающие задания, опережающие наблюдения и опережающие эксперименты как разновидности опережающих заданий, изложенных с элементами опережения (С. Лысенковой);
- *на проблемной основе* – введение учебного процесса «в зону ближайшего развития» (Л. Выготский, Л. Занков); предполагает наличие особого, внутренне -противоречивого, проблемного содержания и раскрытие того способа, который приведет к проблемному знанию;
- *на личностно-смысловой и эмоционально-психологической основе* – предполагает создание эмоционально-психологического фона, на котором разворачивается основное содержание урока; в ряде точек она пересекается с известными методами: внушения, погружения, мозговой атаки;
- *на альтернативной основе* – *в основе правило:* излагай несколько точек зрения, подходов, теорий как истинные (в то время как истинной среди них является лишь одна точка зрения, теория, один подход);
- *на ситуативной, прежде всего на игровой основе* – наблюдается слишком большой разрыв между академической и практической деятельностью, имитирующей реальную действительность и тем самым помогающей вписать учебный процесс в контекст реальной жизнедеятельности детей;
- *на диалоговой основе* – ценность диалога в том, что вопрос учителя вызывает у учащихся не только и не столько ответ, сколько, в свою очередь, вопрос, учитель и учащиеся выступают на равных, субъект-субъектные отношения реализуются на уроке не только в сфере знаний, но и в нравственно-этической сфере.

3. Принципы и критерии отбора учителем образовательных технологий.

Принципы отбора образовательных технологий (С.С. Кашлеву):

- природосообразности;
- соответствие возрастным особенностям обучающихся;
- деятельностный подход;
- сообразность индивидуализации (как обучающихся так и педагога);

- высокая эффективность технологий в педагогической практике;
 - соответствие технологий поставленным целям и задачам обучения, воспитания и развития; систематичность использования;
 - доступность;
 - осознанием педагогом критериев эффективности образовательных технологий;
 - развивающий характер для обучающихся
- Критерии выбора технологии (по Н.И. Запрудскому):*
- возможность на основе данной технологии разрешить имеющиеся противоречия образовательной практики;
 - соответствие технологии тенденциям развития общества и образования;
 - адекватность технологии целеценностным представлениям самого педагога;
 - «вписанность» технологии в программу развития учебного заведения;
 - возможность и готовность овладения учителем данной технологией;
 - ресурсная обеспеченность применения технологии;
 - содержательная специфика: для преподавания точных или гуманитарных предметов предназначена технология;
 - соответствие технологии возрасту учащихся;
 - целевая направленность технологии.

Критерии эффективности педагогических технологий (по С.С. Кашлеву):

- взаимосвязь компонентов технологии;
- высокий уровень результативности при использовании в массовой практике;
- успех ребенка и педагога в процессе реализации технологии;
- соответствие логики реализации технологии структуре деятельности;
- возможности технологии в актуализации, саморазвитии ребенка и педагога;
- взаимодействие учителя и ученика;
- креативность (насколько технология создает условия для творческой деятельности);
- позитивная оценка со стороны учащихся;
- наличие рефлексии как компонента технологии (осознание педагогом и ребенком себя в данной ситуации; оценка объективности результата педагогического взаимодействия; фиксирование состояния и причин развития).

Условия, обеспечивающие высокую эффективность использования педагогических технологий:

- достаточно полное описание технологии;
- наличие необходимых дидактических средств для реализации технологии;

- высокий уровень владения педагогической техникой, методами и приемами;
- систематичность использования;
- разнообразие, последовательная смена различных видов технологий;
- рефлексия реализованных технологий.

Совет!!! Каждый метод, каждая технология имеют свои сильные и слабые стороны, причем они взаимосвязаны. При обращении к любой технологии учитель должен выявить ее достоинства и недостатки. Как правило, учитель сочетает несколько технологий, добиваясь поставленных целей образования, воспитания и развития личности каждого школьника.

Тема 3. ТЕХНОЛОГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА

- 1. Педагогика сотрудничества как гуманистическое направление отечественной педагогики 80-х годов XX века.**
- 2. Основные идеи педагогики сотрудничества.**
- 3. Обучение в сотрудничестве в мировой педагогике.**

1. Педагогика сотрудничества как гуманистическое направление отечественной педагогики 80-х годов XX века.

Педагогика сотрудничества является воплощением гуманистических идей философии, психологии и педагогики. В ней представлены традиции русской (К.Д. Ушинский, Н.П. Пирогов, Л.Н. Толстой), советской (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский) и зарубежной (Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Берн) педагогической науки и практики.

Педагогика сотрудничества – направление в педагогике, возникшее в СССР в середине 1980-х годов под влиянием процессов обновления общественно-политической жизни страны («перестройки»). Направление носило зонтичный характер и объединяло педагогов с разными подходами к обучению и воспитанию, общей для которых являлась декларация стремления к гуманизации образования и созданию альтернативы официальной педагогике позднесоветского периода.

Будучи одним из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х годов XX в., педагогика сотрудничества вызвала к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании.

Название этой технологии было дано группой педагогов-новаторов, разработавших и реализовавших в процессе своего педагогического опыта оригинальные концепции обучения и воспитания. Среди авторов педагогики сотрудничества: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. и Б.П. Никитины,

В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др. Идейным вдохновителем педагогики сотрудничества являлся С. Л. Соловейчик.

Сотрудничество – это идея совместной развивающей деятельности педагогов и учащихся, объединенная взаимопониманием, проникновением в духовный и интеллектуальный миры друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности.

В центре внимания образования – уникальная целостная личность, которая стремится к реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Традиционный взгляд на ребенка как объекта воздействий взрослых (родителей, педагогов, наставников), на учащегося как объекта педагогического процесса заменяется представлениями о ребенке как субъекте жизнетворчества, об обучающемся как субъекте своей учебной деятельности. Новое педагогическое мышление давало возможность строить образовательный процесс в системе не традиционных «субъект-объектных» отношений, а на основе «*субъект – субъектных*» отношений в диаде «учитель – ученик». Два субъекта одного процесса должны действовать вместе, быть товарищами, партнерами, составлять союз более старшего и опытного с менее опытным (но обладающим преимуществом молодости). Сотрудничество в отношениях «ученик-учитель» реализуется в общей жизнедеятельности школьных коллективов, принимая различные формы (содружества, соучастия, сопереживания, сотворчества, соуправления и др.).

В рамках общешкольного коллектива отношения сотрудничества устанавливаются между учителями, администрацией, ученическими и учительскими организациями; принцип сотрудничества распространяется и на все виды отношений учеников, учителей и руководителей с окружающей средой (родителями, семьей, общественными и трудовыми организациями и т.д.).

Целевыми ориентациями педагогики сотрудничества были определены: переход от педагогики требований к педагогике отношений, гуманно-личностный подход к ребенку, единство обучения и воспитания.

В педагогике сотрудничества выделяются ее *основополагающие составляющие* процесса обучения.

Гуманно-личностный подход к ребенку, который подразумевает развитие в комплексе всей совокупности качеств личности через всю образовательную среду учебного заведения, поддержка и развитие природных и получаемых способностей ребенка, развитие личности как главной цели образования, создание ситуации успеха. В этом случае приоритетными качествами личности являются высшие этические ценности: доброта, любовь, трудолюбие, совесть, достоинство, гражданственность. Гуманное отношение к детям – это заинтересованность в судьбе ребенка, вера в ребенка, материнство общения с ним, отсутствие принуждения, положительное стиму-

лирование, терпимость к недостаткам. Демократичное отношение к процессу обучения и воспитания – это уравнивание значения прав ребенка и учителя, право на ошибку, направляющий, убеждающий, организовывающий стиль общения.

Дидактический активизирующий и развивающий комплекс, в котором содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как самодовлеющая цель школы. Обучение происходит прежде всего обобщенным знаниям, умениям и навыкам и способам мышления, можно наблюдать интеграцию школьных дисциплин, положительную стимуляцию учения, вариативность и дифференциацию обучения, совершенствование методов и форм учебного процесса.

Совершенствование методов и форм учебного процесса раскрывается в ряде дидактических идей, используемых в авторских системах педагогов-новаторов: опорных сигналах В.Ф. Шаталова, в идее свободного выбора Р. Штейнера, в опережении С.Н. Лысенковой, в идее крупных блоков П.М. Эрдниева, в интеллектуальном фоне класса В.А. Сухомлинского, развитии личности по Л.В. Занкову, в способностях творческих и исполнительных И.П. Волкова, в зоне ближайшего развития Л.С. Выготского, в игре как средства демократизации личности Д.Б. Эльканина, в современных идеях гармонизации и гуманитаризации образования Е.И. Ильина, Б.М. Неменского и др.

Так, например, опорные сигналы В.Ф. Шаталова – это набор ключевых слов, знаков и других опор для мысли, особым образом расположенных на листе. Сигнал позволяет ученикам свертывать и развертывать предъявляемый для изучения текст, и эта операция, доступная каждому ученику, облегчает понимание и запоминание материала.

Концепция воспитания, т.е. превращение школы знания в школу воспитания, постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы, формирование общечеловеческих ценностей, развитие творческих способностей ребенка, его индивидуальности, а также сочетание индивидуального и коллективного воспитания, постановка трудной цели.

Педагогизация окружающей среды. Педагогика сотрудничества ставит школу в ведущее, ответственное положение по отношению к остальным институтам воспитания, деятельность которых должна быть рассмотрена и организована с позиций педагогической целесообразности. Важнейшими социальными институтами, формирующими подрастающую личность, являются школа, семья и социальное окружение (среда, социальное партнерство). Результаты (личность выпускника) определяются совместным действием всех трех источников воспитания. Поэтому на первый план выдвигаются идеи компетентного управления, сотрудничества с родителями, влияния на общественные и государственные институты защиты детства, их общая забота о подрастающем поколении – будущем всей страны

2. Основные идеи педагогики сотрудничества.

Среди основных идей, способствующих реализации педагогики сотрудничества, выделяют:

Учение без принуждения. Отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результата в современных условиях. Задача в определении разумной меры: надо отойти от принуждения до таких рамок, когда оно не будет вызывать отторжение. Для учения без принуждения характерны требовательность, основанная на доверии; увлеченность, рожденная интересным преподаванием; применение косвенных требований через коллектив. Необходимо дать ученику уверенность в том, что он добьется успеха, научить его учиться, не допускать чтобы он отстал и заметил свое отставание

Идея свободного выбора. Чтобы дети чувствовали сотрудниками педагога в учении, надо, по возможности, предоставлять им свободный выбор. Ш. Амонашвили оставляет на выбор какую задачу решать. В.Ф. Шаталов задает ученику сто задач, чтобы он сам выбирал для решения любые из них в любом количестве и т.д.

Идея опоры. Формы опор разные: опорный сигнал у В.Ф. Шаталова, схемы у С.Н. Лысенковой, зримая модель поведения в методике творческого воспитания И.П. Иванова, опорная деталь у Е.Н. Ильина. Это не наглядное пособие в виде таблиц, а путеводная нить рассказа, правила, способа решения задачи. Слабые ученики пользуются опорой дольше, чем сильные, но это различие в классе незаметно, все отвечают уверенно и заслуженно получают хорошие отметки.

Так, например, опорные сигналы В.Ф. Шаталова – это набор ключевых слов, знаков и других опор для мысли, особым образом расположенных на листе. Сигнал позволяет ученикам свертывать и разворачивать предъявляемый для изучения текст, и эта операция, доступная каждому ученику, облегчает понимание и запоминание материала.

Идея трудной цели. Необходимо ставить перед учащимися как можно более сложную цель, указывать на ее исключительную трудность и внушать уверенность в том, что цель будет достигнута, тема хорошо изучена (как у В.Ф. Шаталова). Учащихся объединяет не просто цель, а вера в возможность преодоления трудности.

Идея опережения. На год, на два опережает программу В.Ф. Шаталов, за полгода, за год начинает изучать трудные темы С.Н. Лысенкова. Задачи для старшеклассников, а то и для студентов дает шестилеткам и первоклассникам И.П. Волков.

Опережение программы доставляет ученикам удовольствие, вызывает гордость; учитель перестает зависеть от программы, он свободнее распоряжается временем на уроках. Важным открытием надо считать большую и малую перспективу С.Н. Лысенковой. До сих пор учитель на уроке лишь повторял материал и объяснял новый, он знал лишь «вчера» и «сегодня».

С.Н. Лысенкова впервые вводит на урок «завтра». Кроме повторения и объяснения нового, она отводит некоторое время для изучения материала, который будут проходить через пятьдесят или сто уроков.

Исподволь, заранее подбываясь к будущей сложной теме, С.Н. Лысенкова дает всем детям необходимое время для созревания мысли. При этом сильные дети получают возможность отвечать на вопросы, которые еще не изучались в классе, пользоваться интуицией, догадкой, отчего они быстро развиваются и не скучают среди более слабых детей, не отвыкают от работы, как это часто случается.

Идея крупных блоков. В крупном блоке легче устанавливаются логические связи, выделяется и показывается ученикам ведущая мысль. Появляется возможность увеличить объем изучаемого материала при резком снижении нагрузки на ученика. Учитель может поставить перед учениками сложную и потому интересную задачу: справимся с материалом десяти уроков за один урок? Изучение материала блоками освобождает ребенка от страха перед трудностями: блок пройден, основная мысль схвачена – и ученик не боится, что он не поймет ее и отстанет. Он спокойно работает дальше, уясняя детали и подробности.

По десять-двадцать уроков объединяет в один блок В.Ф. Шаталов, на одном уроке раскрывает смысл и красоту большого произведения Е.Н. Ильин, сводит в единое навыки, необходимые для разных профессий И.П. Волков, подробно разрабатывает способы преподавания крупными блоками П.М.Эрднеев, по пять-шесть крупных творческих дел проводят в день на коммунарских сборах в методике И.П. Иванова, экспериментирует с идеей «погружения» М.П. Щетинин.

Оценка работ. Используются разные варианты. Ш. Амонашвили вообще не ставит маленьким детям отметок, С.Н. Лысенкова не ставит двоек, потому что у нее все дети успевают, В.Ф. Шаталов в случае невыполнения работы оставляет пустую клетку в ведомости ежедневного учета знаний.

Когда ученик работает систематически, каждый день, не надеясь на то, что его не вызовут и не спросят, он быстро развивается, он больше не числится в отстающих. Это так воодушевляет учеников всех возрастов – от младших до старших, что дальнейшая работа в атмосфере успеха не представляет особого труда. Успех детей зависит, в частности, от повторения. Сверхмногократное повторение с включением трех видов памяти – зрительной, слуховой и моторной – приводит к тому, что хочет ученик или не хочет, он все равно будет знать и уметь все, что требуется; ему можно ставить отметки, можно и не ставить.

Идея самоанализа. Трудность школьного учения состоит, в частности, в том, что это единственный вид работы, которую человек сам не может оценить – он нуждается в оценке учителя. Между тем лишь того можно назвать самостоятельным, независимым человеком, кто может сам вынести

точную оценку своей работе, незавышенную и незаниженную, кто научен и приучен анализировать свою деятельность.

Обучение детей индивидуальному и коллективному самоанализу. Е.Н. Ильин подводит своих учеников к размышлению о собственной жизни. Сильно развит коллективный анализ ответа учеников у доски в методике В.Ф. Шаталова. Ученики Ш. Амонашвили проверяют и оценивают работу товарищей.

И конечно, одним из главнейших элементов воспитания является коллективный анализ общей работы в методике И.П. Иванова, творчески используемой В.А. Караковским, М.П. Щетининым и многими другими педагогами. По этой методике каждое общее дело – будь то производительный труд, или пионерский сбор, или комсомольское собрание, или вечер отдыха, или поход – словом, каждое дело обязательно должно быть проанализировано его участниками, иначе работа считается незаконченной.

Обучение детей коллективному самоанализу – непростая задача. Она требует большого мастерства от педагога, но именно так возникает и укрепляется атмосфера сотрудничества детей и взрослых, ученики чувствуют себя хозяевами в пионерской и комсомольской организациях, приучаются следить за ходом общей работы, болеть за общее дело; быстро развиваются их общественные навыки. Невозможно переоценить дисциплинирующее значение такой работы. Когда ученики знают, что их труд будет оценен не только учителем, но и всем коллективом, они и ведут себя достойно, и работают гораздо старательнее.

Сотрудничество с родителями. На родительских собраниях не делают критических замечаний о детях. Нельзя ссорить детей с родителями. Учитель не должен разжигать соревнование между родителями, вывешивать ведомости успеваемости.

Характерными чертами основных идей являются: создание творческой атмосферы на каждом занятии; постоянное превращение учащихся из объекта обучения в субъект учебного процесса; обеспечение уверенности учащихся в собственных силах, в возможности достижения успеха; исключение, как правило, методов принуждения учащихся к учению; демократический, доброжелательный стиль учебных занятий, непринужденная атмосфера общения педагога с учащимися, учащихся между собой; создание условий продвижения вперед «слабому» и ускоренного развития «сильных»; организация добровольной взаимопомощи «сильных» учащихся «слабым»; создание на каждом занятии комфортных условий учебно-воспитательного процесса: обстановка радости успеха; снятие боязни провала и отрицательной оценки; широкая практика оценочного общения педагога с учащимися; успехов учащихся, использование политики оценки для повышения качества учения; применение таких форм и методов контроля, которые стимулируют учение без принуждения; широкое применение самоконтроля и самоанализа учащимися своих учебных успехов.

Как целостная технология педагогика сотрудничества пока не воплощена на конкретной модели, не имеет нормативно-исполнительского инструментария. Она вся «рассыпана» по сотням статей и книг. Ее идеи вошли почти во все современные педагогические технологии. Поэтому педагогика сотрудничества рассматривается как особого типа «проникающая» технология, которая является воплощением нового педагогического мышления, источником прогрессивных идей, в той или иной мере входящая во многие современные педагогические технологии.

Критический анализ педагогики сотрудничества как идеологии обновления школы выполнен Д.С. Лихачевым: «Теоретики “педагогики сотрудничества” без достаточных научных обоснований идеализируют природу ребенка как изначально совершенную... отрицают возможность предъявления детям педагогических требований и применения педагогических мер воздействия; проповедуют предоставление детей самим Себе перед лицом негативных явлений...».

3. Обучение в сотрудничестве в мировой педагогике.

Идея обучения в группах относится к 20-м годам XX столетия. Но разработка технологии совместного обучения в малых группах началась в 1970-е годы.

Первые описания ее появились в конце 1970-х – начале 1980-х годов в разных странах мира (Великобритания, Канада, Западная Германия, Австралия, Нидерланды, Япония и др.). Основная *идеология обучения в сотрудничестве* была детально разработана тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса (Р. Славин, 1990), университета Миннесота (Роджерс Джонсон и Дэвид Джонсон, 1987) и группой Дж. Аронсона (1978, Калифорния), а так же группой Шломо Шаран из Тель-Авивского университета, Израиль (1988).

Идеи обучения в сотрудничестве на протяжении всего этого времени развиваются усилиями многих педагогов во многих странах. Обучение в сотрудничестве названо в мировой педагогике как наиболее успешная альтернатива традиционным технологиям обучения и воспитания.

Главная идея обучения в сотрудничестве – создание условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Ученики разные: одни быстро «схватывают» все объяснения учителя, а другим нужно время и дополнительные разъяснения. Если их объединить в небольшие группы (по 3-4 человека) и дать общее задание, оговорив роль каждого в совместной деятельности, то учащиеся оказываются в условиях, когда они отвечают за результат не только своей части работы, но и всей группы. Поэтому слабые ученики стараются выяснить у сильных все непонятные вопросы. Таким образом, совместными усилиями ликвидируются проблемы.

Педагогика сотрудничества основывается на принципах:

1) Взаимозависимость членов группы, которую можно создать на основе:

- единой цели, которую можно достичь только сообща;
- распределенных внутригрупповых ролей, функций;
- единого учебного материала;
- общих ресурсов;
- одного поощрения на всех.

2) Личная ответственность каждого. Каждый участник группы отвечает за собственные успехи и успехи товарищей.

3) Равная доля участия каждого члена группы. Совместная учебно-познавательная, творческая и другая деятельность учащихся в группе на основе взаимной помощи и поддержки достигается, как правило, либо выделением внутригрупповых ролей, либо делением общего задания на фрагменты.

4) Рефлексия – обсуждение группой качества работы и эффективности сотрудничества с целью дальнейшего их совершенствования.

Эта технология имеет разные варианты, позволяющие решать различные задачи в области обучения, достигать высоких результатов.

1 вариант (обучение в команде)

Student Team Learning (STL, обучение в команде), состоит в том, что учитель объясняет новый материал, а затем предлагает ученикам в группах его закрепить (группы не соревнуются между собой). Создаются несколько подгрупп учащихся, которым дается определенное задание, необходимые опоры. Задание выполняется либо по частям (каждый выполняет свою часть), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим учеником). При этом выполнение любого задания объясняется вслух учеником и контролируется всей группой. Успех или не успех всей группы зависит от индивидуальной ответственности каждого ее члена. Учащиеся следят друг за другом, помогают друг другу. После завершения задания всеми группами учитель организует либо общее обсуждение работы над этим заданием разными группами (если задание было одинаково для всех групп) либо рассмотрение задания каждой группой, если задания были разные. Когда учитель убеждается, что материал усвоен всеми учащимися, он дает тест на проверку понимания и усвоения нового материала. Тест учащиеся выполняют индивидуально вне группы. Оценки за индивидуальную работу суммируются в группе, и выставляем общая оценка. Таким образом, и сильный и слабый ученик могут принести группе одинаковые баллы. Соревнуются не сильные со слабыми, а со своими собственными ранее достигнутыми результатами.

Этот вариант сводится к трем *основным принципам*:

а) «награды» команда получает одну на всех в виде балльной оценки, какого-то поощрения, значка отличия, похвалы или других видов оценки

совместной деятельности. Для этого необходимо выполнить предложенное для всей группы одно задание.

б) индивидуальная ответственность каждого ученика означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды следить за деятельностью друг друга и всей командой приходить на помощь своему товарищу в усвоении и понимании материала так, чтобы каждый чувствовал себя готовым к любому виду тестирования, контрольной проверке, которые могут быть предложены учителем любому ученику отдельно, вне группы;

в) равные возможности каждого ученика в достижении успеха означают, что каждый учащийся приносит своей группе очки, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. Это дает равные возможности продвинутым, средним и отстающим ученикам в получении очков для своей команды и стимулирует желание поднимать выше свою персональную «планку».

2 вариант обучения в сотрудничестве – «пила»

Учащиеся организуются в группы по 4–6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (блоки). Каждый член группы находит материал по своей части. Затем ребята, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется «встречей экспертов». Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). Учащиеся заинтересованы, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как это может отразиться на их итоговой оценке. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На заключительном этапе учитель может попросить любого ученика команды ответить на любой вопрос по данной теме.

В конце цикла все учащиеся проходят индивидуальный контрольный срез, который и оценивается. Результаты учащихся суммируются. Команда, сумевшая достичь наивысшей суммы баллов, награждается.

3 вариант обучения в сотрудничестве

Обучение под девизом «Учимся вместе» (Learning Together) как один из вариантов обучения в сотрудничестве был разработан в университете Миннесота в 1987 г. Класс разбивается на разнородные по уровню обученности группы по 3–5 человек. Каждая группа выполняет одно задание, которое является частью одной большой темы, над которой работает весь класс. В результате интерактивной деятельности учащихся происходит усвоение материала в полном объеме. Внутри группы учащиеся самостоятельно определяют роли каждого в выполнении общего задания. Группа имеет двойную задачу: академическую – достижение познавательной, творческой цели и социальную – осуществление в ходе выполнения задания

определенной культуры общения. Таким образом, учитель контролирует не только успешность выполнения задания, но и характер общения между собой, способ оказания помощи друг другу.

Основные принципы – *награды всей команде, индивидуальный подход, равные возможности – работают и здесь.*

Следует отметить, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание. Суть как раз и состоит в том, чтобы учащийся захотел сам приобретать знания. Поэтому проблема мотивации самостоятельной учебной деятельности учащихся выступает на одно из важных мест, наравне с организацией, условия и методики работы над заданием.

Основные идеи, присущие всем описанным вариантам – общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные возможности успеха. Именно сотрудничество, а не соревнование лежит в основе обучения в группе. Индивидуальная ответственность означает, что успех всей группы зависит от вклада каждого участника, что предусматривает помощь для членов группы друг другу.

Разница между описанными выше вариантами технологии не существенна. Главное, что *основные принципы – одно задание на группу, одно поощрение на группу, распределение ролей – соблюдаются во всех случаях.* Необходимо отметить, что, совокупность всех указанных вариантов решения конкретных дидактических задач позволяет наиболее полно реализовать личностно-ориентированный подход в различных педагогических ситуациях.

Достоинства:

- создание благоприятного психологического климата на занятии;
- стимулирование положительного отношения к процессу обучения в целом;
- развитие навыков общения;
- активизация речевой и мыслительной деятельности учащихся;
- содействие воспитанию чувства ответственности.

Ограничения:

- на овладение учебным материалом учащимся требуется больше времени;
- используется при изучении материала, не требующего жесткой последовательности в изучении;
- более эффективна в отношении учебного материала, основу изучения которого составляет понимание, а не запоминание;
- необходимы возможности для групповой рассадки учащихся в аудитории;
- усложнение системы оценивания.

Тема 4. ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1. Основные подходы к пониманию сущности понятия «интерактивность».

2. Особенности и возможности технологии интерактивного взаимодействия обучающихся.

3. Технологии и методы организации интерактивного взаимодействия.

1. Основные подходы к пониманию сущности понятия «интерактивность».

В образовании сложились, утвердились и получили широкое распространение три формы взаимодействия учащихся и учителя: *пассивная* – обозначает, когда ученик выступает в роли «объекта» (связь учителя с учащимися осуществляется посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов); *активная* – определяет ученика, выступающего «субъектом» обучения (взаимодействии учитель и учащиеся взаимодействуют и находятся на равных); *интерактивная* – обозначает процесс обучения, при котором осуществляется непрерывное активное взаимодействие всех учащихся (предполагается широкое взаимодействие учащихся не только с преподавателем, но и друг с другом; доминирует активность учащихся, учитель направляет деятельность на достижение целей).

«*Интерактивное обучение*» является переводом англоязычного термина «*Interactive learning*», который обозначает одновременно научение (стихийное или специально организованное), основанное на взаимодействии, и обучение, построенное на взаимодействии (Т.И. Матвиенко)

Е.В. Ноздрякова, в своей статье упоминает о *трех подходах* понимания «*интерактивного обучения*»:

Первый подход. Интерактивное обучение как обучение, в котором происходит активное взаимодействие обучающегося с образовательной средой (в том числе – компьютеризированными средствами обучения) в комфортном режиме индивидуального развития, где другие участники образовательного процесса выступают как вспомогательные факторы образовательного процесса (А.Г. Тихобаев, И.В. Курышева, Д.А. Махотин и др.). В частности:

– двухстороннее общение преподавателя с обучающимися посредством технических средств обучения при помощи специальных программных продуктов.

– система правил организации продуктивного взаимодействия учащихся между собой, с учителем, с компьютером, с учебной литературой, при которой происходит освоение нового опыта, получение новых знаний и предоставляется возможность для самореализации личности учащегося».

– режим обучения, который предполагает постоянно действующие и меняющиеся направление коммуникативные связи между обучающимися и обучающей системой в процессе их продуктивного взаимодействия, что способствует интеллектуальной активности субъектов обучения, созданию условий для конкуренции и для кооперации их усилий.

Второй подход. Интерактивное обучение как формы активного диалогового (полилогового) общения обучающегося со сверстниками и педагогом, совместный процесс познания, взаимообучение (В.К. Дьяченко, Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова, Е.В. Коротаева и др.). В частности:

– способ познания, который базируется на форме диалога при взаимодействии участников образовательного процесса. Такое обучение, погруженное в общение учеников с учителем, формирует у учащихся навыки совместной деятельности, т.е. «все обучают каждого и каждый обучает всех», а именно – все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией; совместно решают проблему, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы;

– средство взаимодействия учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта; основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий; понимается как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог учащихся между собой и учителем; источником взаимообучения и взаимообогащения участников образовательного процесса являются опыт и знания, т.е. делаясь ими, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, а это в свою очередь повышает их мотивацию и способствует большой продуктивности обучения;

– совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог учащихся между собой и учителем»;

– способ познания, основанный на полилоговых формах взаимодействия участников учебной деятельности, сочетающий варианты индивидуальной и групповой работы, призванный одновременно решать учебно-познавательные, коммуникативно-развивающие, социально-ориентационные задачи образовательного процесса».

Третий подход. Интерактивное обучение как ресурс личностного развития через межличностное взаимодействие, особо организованные способы совместного познания и решения проблем на основе равноправного партнерства и взаимответственности (С.С. Кашлев, Е.Е. Лушникова, Г.И. Харханова, Л.В. Лезова и др.). В частности:

– способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития;

– система правил организации взаимодействия педагога и учащихся в форме учебных игр, гарантирующих педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной и других сфер;

– формы деятельности, направленные на получение знаний и навыков в процессе коллективного взаимодействия на основе равноправного партнерства через осознание собственных когнитивных и личностных процессов, их динамики и преломления через восприятие другими.

Таким образом, *интерактивное обучение* это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности учителя и учащихся, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы.

2. Особенности и возможности технологии интерактивного взаимодействия обучающихся.

Технология интерактивного обучения – это специальная форма организации познавательной деятельности, подразумевающая конкретные и прогнозируемые цели, а именно создания комфортных условий обучения, при которых учащиеся чувствуют свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает дела продуктивным сам процесс обучения.

Задачи технологии интерактивного взаимодействия:

- развитие навыков коммуникации и взаимодействия, формирование эмоциональных контактов между учениками;
- решение информационных задач, при которых учащиеся получают всю необходимую информацию, без которой реализация совместной деятельности невозможна;
- обеспечение решения образовательных задач путем развития таких учебных навыков как анализ, синтез и т.д.;
- обеспечение воспитательного момента, при которых каждый овладевает способами работы в команде и учитывает мнение друг друга.

Возможности технологии интерактивного взаимодействия:

- пробуждают у обучающихся интерес;
- поощряют активное участие каждого в учебном процессе;
- обращаются к чувствам каждого обучающегося;
- способствуют эффективному усвоению учебного материала;
- оказывают многоплановое воздействие на обучающихся;
- осуществляют обратную связь;

- формируют у обучающихся мнения и отношения;
- развивают собственную рефлексию;
- создают условия для осознания собственной роли в образовательном процессе;
- позволяют совершенствовать активную позицию в учебной деятельности;
- обеспечивают развитие коммуникативных навыков;
- активизируют развитие мотивационной готовности.

Основные *принципы* реализации технологии интерактивного взаимодействия:

- *многоголосье*, как возможность каждого участника педагогического процесса иметь свою индивидуальную точку зрения по любой рассматриваемой проблеме.
- *диалог*, предполагает диалогичность общения педагога и учащихся предполагает их умение слушать и слышать друг друга, внимательно относиться друг к другу, оказывать помощь в формировании своего видения проблемы, своего пути решения задачи.
- *мыследеятельность*, которая заключается в организации активной мыслительной деятельности педагога и учащихся, т.е. не трансляция педагогом в сознание учащихся готовых знаний, а организация их самостоятельной познавательной деятельности;
- *смыслотворчество*, как процесс осознанного создания учащимися и педагогом новых для себя смыслов по изучаемой проблеме, что в свою очередь позволяет выразить свое индивидуальное отношение к явлениям и предметам жизни;
- *свобода выбора* для любого субъекта деятельности, которое предоставляется во всем: и в выборе форм, и в возможности представить свою точку зрения;
- *создание ситуации успеха*, ведущим фактором в котором является позитивное и оптимистичное оценивание учащихся;
- *рефлексия*, как самоанализ, самооценка участниками педагогического процесса своей деятельности, взаимодействия.

Среди основных *признаков и инструментов* технологии интерактивного взаимодействия выделяют следующие: полилог, диалог, мыследеятельность, смыслотворчество, межсубъектные отношения, свобода выбора, создание ситуации успеха, позитивность и оптимистичность оценивания, рефлексия и т.д.

Атрибутами интерактивного взаимодействия являются: пространственное и временное соприсутствие участников, создающее возможность личного контакта между ними; наличие общей цели, предвосхищаемого результата деятельности, отвечающего интересам всех и способствующего реализации потребностей каждого; планирование, контроль, коррекция

и координация действий; разделение единого процесса сотрудничества, общей деятельности между участниками; возникновение межличностных отношений.

Среди значимых *правил организации* технологии интерактивного взаимодействия обучающихся можно выделить:

- в работу должны быть включены все учащиеся, поэтому необходимо использовать такие технологии, которые бы позволили включить всех участников интерактивного занятия;

- не все учащиеся психологически готовы к непосредственному включению в разные формы работы, в связи с этим необходимо позаботиться о психологической подготовке участников, устраивать психологические разминки, поощрять их и давать им возможность самореализации;

- необходимо подготовить помещение для интерактивного занятия, продумать удобную расстановку мебели, проветрить помещение;

- использовать неформальный подход в формировании групп интерактивного занятия, использовать принцип добровольности или случайного выбора.

Таким образом, технология интерактивного взаимодействия – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия друг друга и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу сотрудничества по разрешению проблем.

Е.В. Коротаева, выделяет следующие этапы технологии интерактивного обучения: подготовительный, этап интраактивного общения, этап интерактивного общения и рефлексивный этап. Содержание этапов представлено в таблице – Технология интерактивного обучения.

Таблица – Технология интерактивного обучения

Этап занятия	Задача учителя	Задача учащихся	Результат этапа
Подготовительный	Методическая проработка занятия; подготовка пространства, располагающего к активному диалогу; предъявление задач, побуждающих к интеграции усилий	Принятие по форме и по содержанию ситуации обучения и предъявленной учебной задачи	Быстрое включение в ситуацию нестандартного обучения, осознание поставленной учебной задачи, готовность к ее решению

Интраактивное общение	Осуществление тайм-менеджмента; недоминантная коррекция коммуникативного процесса во время групповой работы	Поиск решения учебной задачи внутри микрогруппы; освоение правил учебного сотрудничества; включение в ролевое взаимодействие.	Подготовка внутригруппового решения; выбор варианта его предъявления и защиты; принятие полиролевой основы взаимодействия.
Интерактивное общение	Организация «тендера решений» с включением всех участников в процессе поиска оптимального варианта разрешения поставленной задачи	Предъявление групповых решений; их сравнение и оценка, т.е. объективизация представленных вариантов	Развитие аналитического критического и креативного подходов в ситуации учебного сотрудничества
рефлексивный	Обеспечение возможности представить мнение по поводу учебной и коммуникативной задач занятия	Конструктивная актуализация мнения по поводу формы выражения содержания проведенного занятия	Развитие групповых навыков рефлексии, формирование позитивных групповых процессов.

Основными результатами применения технологии интерактивного обучения Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова выделяют:

- позволяет интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Эффективность достигается за счет активного включения обучающегося в процесс не только получения, но и непосредственного («здесь и теперь») использования знаний. Авторы отмечают, что если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказывать свою точку зрения и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

- повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям, процесс обучения становится более осмысленным.

- формирует способность мыслить неординарно, по своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам.

- позволяет осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, ее организации, общения, переживаний. Интерактивная деятельность обеспечивает не только прирост знаний,

умений навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей.

– обеспечивает контроль за усвоением знаний и умением применять полученные знания, умения, навыки в различных ситуациях более гибким и гуманным.

Результат для конкретного обучающегося:

– опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением;

– развитие личностной рефлексии;

– освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний;

– развитие толерантности.

Результат для учебной микрогруппы:

– развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе;

– формирование ценностно-ориентационного единства группы;

– формирование ценностно-ориентационного единства группы;

– поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;

– принятие нравственных норм и правил совместной деятельности; развитие навыков анализа и самоанализа в процесс групповой рефлексии; развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам.

Результат для системы «преподаватель-группа»:

– нестандартное отношение к организации образовательного процесса; многомерное освоение учебного материала;

– формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и внеучебных ситуациях.

3. Технологии и методы организации интерактивного взаимодействия.

В настоящее время разработано большое количество интерактивных технологий и методов. Например, «мозговой штурм», дискуссия, дебаты, ролевая и деловая игра, обсуждение в группах, коллективное решение творческих задач, круглый стол, кейс-метод, портфолио и другие.

Остановимся на некоторых из них более подробно.

Метод «Мозговой штурм». Автор методики американский журналист, копирайтер Алекс Осборн (30-е гг. XX в.) Он полагал, что чем больше идей приходят человеку в голову, тем больше шансов, что среди них будут стоящие внимания. Метод является оперативным инструментом решения поставленных проблем, который стимулирует творческую активность участников при обсуждении. В педагогике данный метод достаточно актуален,

так как современные школьники стремятся выразить свою точку зрения, работать в команде и решать сразу несколько задач, развивать свои интеллектуальные способности.

Принципы организации мозгового штурма:



Виды мозгового штурма:

- теневой мозговой штурм (2 предполагает 2 группы генерирующих идей, первая из которых активно выражает идеи вслух; вторая – записывает свои идеи на бумаге; все предложенные идеи затем передаются экспертам);
- обратный мозговой штурм (аналогичен первому виду, но идеи генерируются на основе выявления как можно большего количества недостатков существующего продукта, а на втором этапе – идеи по устранению этих недостатков);
- индивидуальный мозговой штурм (все этапы метода выполняются одним специалистом (сам себе генератор, эксперт и аналитик));
- Брейнрайтинг (все идеи прописываются на бумаге, участники обмениваются листками, и каждый вдохновившись идеей другого дополняет или развивает эту идею дальше);
- комбинированный мозговой штурм (все виды мозгового штурма могут комбинироваться).

Правила проведения мозгового штурма:

1. В работу должны быть вовлечены все участники. Но оптимальное количество участников – до 25 человек.

2. Надо позаботиться о психологической подготовке участников.
3. Помещение должно быть подготовлено с таким расчетом, чтобы участникам было легко пересаживаться для работы в больших и малых группах.
4. Четкое закрепление (фиксация) процедур и регламента.
5. Внимательное отношение к делению участников семинара на группы. Первоначально его лучше построить на основе добровольности.
6. Уточнение задачи. Если задача сложная, то можно разбить ее на несколько подзадач; также разрешается использование специальных вопросов: почему это необходимо, кто должен сделать, как конкретно и т.д.
7. Обязательная фиксация всех предложенных идей.
8. Никакой критики.
9. Максимальная генерация идей. Каждый участник обсуждения должен представить свои идеи.
10. Модификация идей – объединение идей в одну, для получения наилучшего результата.
11. Визуальное отображение. Для удобства восприятия и повышения результативности мозгового штурма следует использовать маркерные доски, флэш-панели, плакаты, схемы, таблицы и т.п.

Этапы проведения мозгового штурма:

Предварительный этап. Четкая формулировка проблемы, отбор участников, распределение их ролей (генератор идей, ведущий, эксперт и т.д.); для мозгового штурма создаётся две группы. В первую группу входят люди – генераторы идей, предлагающие решения, во вторую – эксперты, которые обрабатывают предложенные решения.

Этап генерации идей. Правила: максимальное количество идей, без любых ограничений; принимаются даже фантастические, абсурдные и нестандартные идеи; идеи можно и нужно комбинировать и корректировать; не должно быть никакой критики или оценивания предлагаемых идей;

Этап отбора, систематизации и оценки идей. Отбор наиболее эффективных идей, можно оценивать и критиковать идеи.

Основными *преимуществами* данной технологии являются: совместная деятельность участников, каждый из которых имеет свой опыт, видение ситуации и знания, образует синергетический эффект, многократно усиливающий результат поиска решений; сам процесс мозгового штурма обладает особым творческим потенциалом, тем самым преобразуясь в увлекательную коллективную и даже игровую деятельность; царящая во время мозгового штурма дружественная и позитивная обстановка позволяет его участникам не только конструктивно воспринимать любую критику, но и импровизировать и использовать максимум своего потенциала, а также служит усилению доверия и положительного настроения (П.А. Стариков).

Вместе с тем, существуют и некоторые *недостатки*, среди которых – не исключается заикливание на прозвучавшей идее, повторение похожих

предложений; при неправильном делении класса на группы возможно доминирование лидеров, минимальная доля участия остальных.

Технология коллективного взаимообучения

У истоков данной технологии стоял А.Г. Ривин, инженер и педагог, который в 1918 г впервые использовал коллективные учебные занятия для изучения почти всех предметов в старших классах средней школы, а в 1930 г. Открыл неформальный, «дикий» вуз, в котором в течение трех лет качественно обучал будущих инженеров.

Используемая им методика получила разные названия: оргдиалог, сочтательный диалог, талгенизм (талант и гений). Далее идеи А.Г. Ривина были подвергнуты забвению и только в послевоенные годы эти идеи продолжили развивать В.К. Дьяченко, М.А. Мкртчян, А.Г. Границкая и др.

Так, В.К. Дьяченко рассматривая обучение как частный случай общения, выделял четыре формы обучения, которые соответствуют четырём существующим формам общения (одна форма – опосредованное взаимодействие: с помощью учебного здания, учебника и других дидактических средств, и три других – непосредственное общение: общение в паре, групповое общение, общение в парах сменного состава).

Таким образом, коллективный способ обучения – это технология коллективного, группового, парного, индивидуального обучения, которая включает в себя четыре организационные формы: индивидуальную, парную, групповую и коллективную.

Остановимся более подробно на подходах к определению сущности понятия взаимообучение. В частности, взаимообучение рассматривается как:

- *метод* – взаимодействие между обучающимися, в котором происходит обмен информацией, совместная обработка умения и навыков взаимопроверка прочности их усвоения; обучающиеся обладают разными способностями, теоретической подготовкой; наиболее подготовленные обучающиеся занимают позицию «учителя» (Э.Г. Азимов, С.М. Вишнякова, И.С. Данина, А.Н. Щукин);

- *технология* – взаимодействие учащихся в парах сменного состава; комплексное применение системы алгоритмов, способов и средств, которые ведут к заранее намеченным результатам деятельности (О.А. Беляева, Р.К. Дьяченко, А.Г. Ривин, Г.А. Цукерман и др.);

- *формы* – обучающиеся, наиболее успешно овладевшие учебной программой, занимаются со своими одноклассниками; наличие опосредованной обратной связи (Б.М. Бим-Бад, Л.М. Борейко и др.);

- *учебная деятельность* – деятельность, основанная на диалоге и обмене ролями в учебном процессе; в деятельности используются четыре стратегии: предложение, формулировка вопроса, пояснение, обобщение; деятельность эффективна для организации дискуссий, понимания письменных

текстов, совершения смысла прочитанного (А. Браун, Р.А. Таима, А. Палин-сар, Д. Хакер и др.).

Стоит отметить, что представленные подходы не противоречат, а дополняют друг друга.

Принципы технологии коллективного взаимообучения:

- завершенности; непрерывной и безотлагательной передачи знаний; всеобщего сотрудничества и взаимопомощи; обучения в соответствии со способностями каждого учащегося; разделения и делегирования учебных заданий; педагогизации отношений.

- завершенность: ученик имеет право переходить к изучению нового учебного материала, лишь прочно усвоив предыдущий;

- непрерывной и безотлагательной передачи знаний: новые структурированные знания, передаваемые обучающимся на уроке, будут безотлагательно сообщаться ими друг другу, системно воспринимаясь ими;

- всеобщего сотрудничества и взаимопомощи: любой учащийся, прошедший процесс обучения, должен приобрести навыки сотрудничества с другими; уметь оказывать помощь и уметь получать ее;

- педагогизации: на уроке обучающиеся получают возможности примерить на себя роль учителя, познать свои возможности и потребности, проявить умения, талант;

- коллективной деятельности: каждый принимает участие в самоуправлении, ребенок самоутверждается в коллективе, появляется уверенность.

- дифференциальный подход: каждый из обучаемых может работать согласно своим возможностям и способностям.

Ведущим принципом технологии коллективного взаимообучения является «каждый – цель; каждый – средство, что значит, что всё, что делается в учебной группе, должно делаться ради каждого и через каждого.

Этапы технологии коллективного взаимообучения:

1 этап. Подготовительный:

- деятельность учителя: готовит учебный материал; определяет цели деятельности и правила работы; знакомит с алгоритмами деятельности, «маршрутными листами», таблицами учета выполненных заданий;

- деятельность обучающихся: знакомятся с целями работы; знакомятся со своей частью работы; распределяются по группам; знакомятся с «маршрутными листами» и таблицами учета.

2 этап. Работа в парах:

- деятельность учителя: контролирует деятельность обучающихся; отмечает деятельность каждого ученика в таблице учета;

- деятельность обучающихся: работают в парах: статическая – совместно работают учащиеся, сидящие за одной партой; динамическая – работа в четверке, где каждый трижды меняет партнера; вариационная – работа в четверке осуществляется в четыре такта, так как учащиеся по окончании работы

в паре каждый раз меняются карточками; в зависимости от функций могут выполнять работу вместе или в роли «ученик-учитель».

3 этап. Работа в малых группах

– *деятельность учителя*: организует деятельность учащихся; оценивает деятельность учащихся; организует рефлекссию по окончании урока;

– *деятельность обучающихся*: 1) группа слушает докладчика, который объясняет, как работать над этой темой, поясняет новую терминологию; 2) ученик выступает перед группой, которая уже изучила данную тему, после чего группа задает вопросы; 3) работа в «тройке»: один учащийся выступает в роли «учителя», два других – «ученики», все остальные учащиеся наблюдают, анализируют, фиксируют в «маршрутных листах» материал урока; по окончании работы осуществляются анализ обучающей

Так как технология коллективного взаимообучения осуществляется посредством включения каждого учащегося в активную деятельность по обучению других учащихся, обучающийся должен:

1. изучить новую тему или выполнить задание самостоятельно (индивидуальная работа);

2. объяснить тему или порядок выполнения задания другому обучающемуся; выслушать объяснение другого учащегося или выполнить данное им задание (работа в паре);

3. найти нового партнера и осуществить действия, идентичные предыдущему этапу работы, а затем повторить их с другими участниками учебного процесса (работа в парах сменного состава);

4. отчитаться в выполнении задания в группе, быть готовым к управлению работой учебной группы (групповая форма).

Таким образом, данная технология позволяет реализовать потенциалы индивидуальной, парной, групповой и коллективной деятельности обучающихся.

Рассматриваемая технология, как и любая другая технология, имеет ряд как достоинств, так и недостатков. *Достоинствами* технологии являются: каждый обучающийся получает возможность проявить активность в постижении передаче знаний в процессе обучения; мотивирован на сотрудничество со сверстниками, с учителем и с самим собой; погружается в совместный обмен знаниями, идеями, мнениями и отношениями в процессе решения поставленной задачи; вступает в «субъект-субъектную» форму отношений, при которой получает возможность выступить в роле экзаменатора для остальных учеников и др.

Недостатками технологии являются: передача учебного материала в меньших количествах; не структурированность обучения; высокие требования к личности и профессиональности учителя; сложность в индивидуальном оценивании; трудность в отслеживании ошибок и ее распространение.

Тема 5. ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

1. Целевые ориентации, концептуальные положения и особенности содержания технологии проблемного обучения.
2. Проблемная ситуация и проблемная задача.
3. Уровни проблемного обучения.
4. Методические составляющие технологии проблемного обучения.

1. Целевые ориентации, концептуальные положения и особенности содержания технологии проблемного обучения.

Проблемность является одной из закономерностей познания, стимулирует поисковую деятельность учащегося, содействует развитию творческого мышления. В последнее время проблемный подход вошел в состав прогрессивного поискового стиля обучения.

Под *проблемным обучением* понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством *учителя* проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. В результате происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей.

Проблемное обучение основывается на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога (1859–1952), основавшего в 1894 г. в Чикаго опытную школу, в которой учебный план был заменен игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счетом, письмом проводились только в связи с потребностями, инстинктами (социальный, конструирования, художественного выражения, исследовательский). Для удовлетворения их ребенку предоставлялись в роли источников познания слово, произведения искусства, технические устройства, игра и труд. Основываясь на результатах своей деятельности в опытной школе, в 1909 г. в книге «Как мы мыслим» Дж. Дьюи заявил о высокой эффективности обучения, в котором организована активная деятельность по самостоятельному решению детьми учебных проблем. Отвергая догматическое обучение, Дж. Дьюи впоследствии обосновал и психологические механизмы способности ребёнка решать проблемы.

В отечественной педагогике идеи проблемного обучения стали актуальными начиная со второй половины 1950-х гг., а в 1960-е гг. в научно-педагогической и методической литературе обосновывается богатый потенциал решения учебных проблем, и выявляются способы организации проблемного обучения.

Технология проблемного обучения – это система обучения, основанная на получении новых знаний учащимися посредством разрешения проблемных ситуаций как практического, так и теоретического характера, обучение

способам решения проблем. Это создание условий для самостоятельного выбора разрешения проблемной ситуации, создание условий для самореализации.

Психологический механизм происходящих при проблемном обучении процессов следующий: сталкиваясь с противоречивой, новой, непонятной проблемой (проблема – сложный теоретический или практический вопрос, содержащий в себе скрытое противоречие, вызывающий разные, порой противоположные позиции при его решении) человек испытывает недоумение, удивление, возникает вопрос: в чем суть? Далее мыслительный процесс происходит по схеме: выдвижение гипотез, их обоснование и проверка. И учащийся либо самостоятельно осуществляет мыслительный поиск, открытие неизвестного, либо с помощью учителя.

Технология проблемного обучения направлена на усвоение не только результатов научного познания, но и пути, процесса получения этих результатов (овладение способами познания). Происходит развитие познавательной активности и интересов, творческого мышления, развиваются исследовательские умения и навыки личности, способности ее к самообразованию.

Концептуальные положения (по Дж. Дьюи)

- Ребенок в онтогенезе повторяет путь человечества в познании.
- Усвоение знаний есть спонтанный, неуправляемый процесс.
- Ребенок усваивает материал, не просто слушая или воспринимая органами чувств, а как результат удовлетворения возникших у него потребностей в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.

- Условиями успешности обучения являются:

- 1) проблематизация учебного материала;
- 2) активность ребенка;
- 3) связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом.

Особенности содержания. Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

2. Проблемная ситуация и проблемная задача.

Технология проблемного обучения раскрывается через постановку (преподавателем) и разрешение (учащимся) проблемного вопроса, задачи и ситуации, выступающих центральными категориями этой технологии.

Проблемная ситуация – определенное психологическое состояние, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах выполнения задания, т.е. имеет место противоречие между знанием и незнанием.

Разделяют два вида проблемных ситуаций: психологические (касается деятельности учеников) и педагогические (представляет организацию учебного процесса).

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью вопросов учителя, его действий, подчеркивающих новизну, важность, красоту и др. отличные качества объекта познания. Ни слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создает проблемных ситуаций. Они могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле.

Проблемная ситуация может быть различной по содержанию неизвестного, по уровню проблемности, по виду рассогласования информации, по другим методическим особенностям.

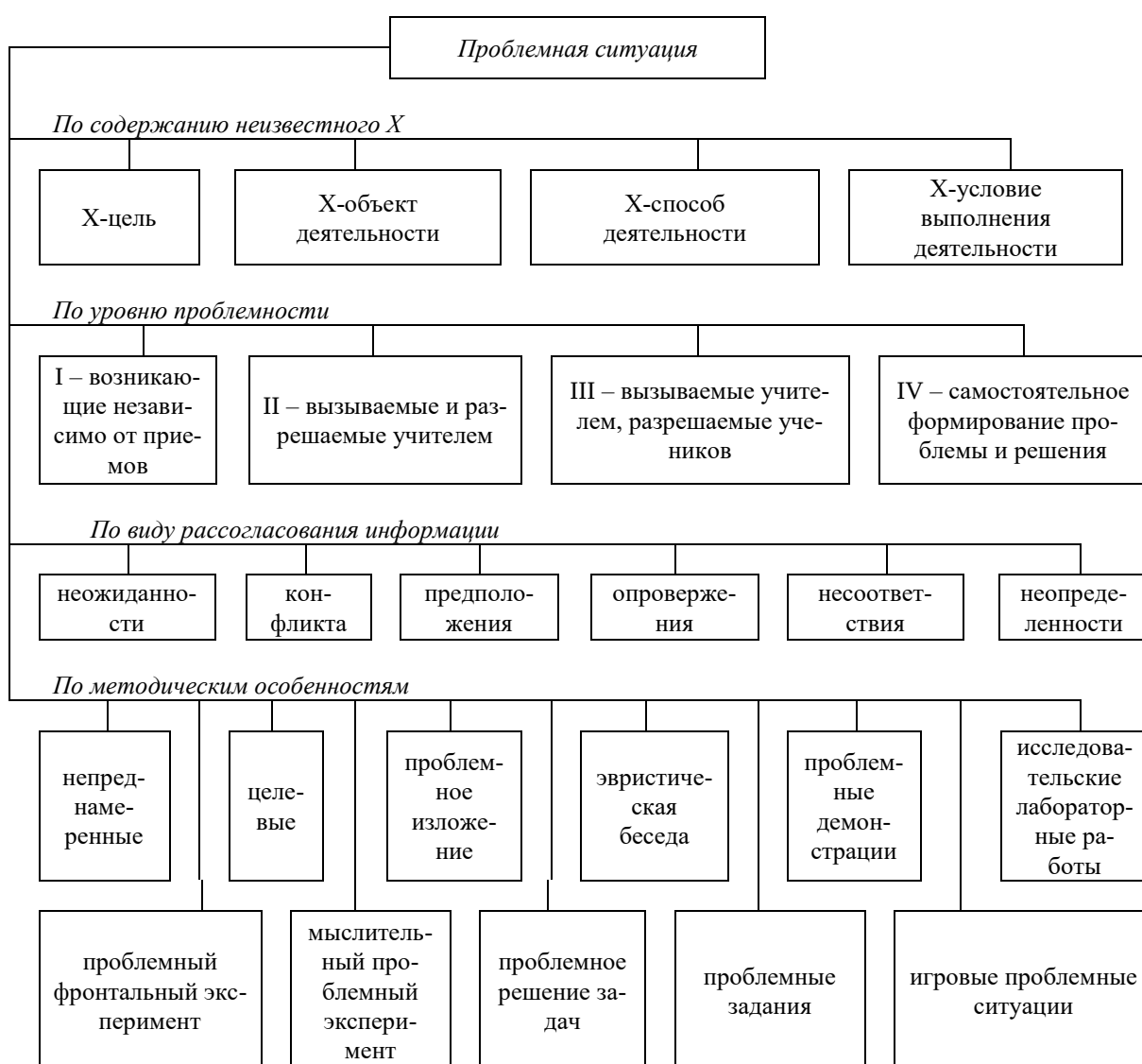


Схема – Классификация проблемных ситуаций

Проблемная ситуация имеет обучающую ценность, когда она способна пробудить в обучаемом желание выйти из этой ситуации, снять возникшее противоречие. Для того, чтобы желание появилось необходимы следующие условия:

- содержательная сторона ситуаций должна представлять определенный интерес для учащегося;
- учащиеся должны чувствовать, что решение проблемы в целом им по силам, т.к. часть необходимых знаний у них уже есть.

Побуждение желания разрешить проблему в сочетании с проблемностью узнать интересное, новое и означает очень важный момент в проблемном обучении – принятие проблемы к решению.

После принятия проблемы к решению и оформления ее в словесную форму, отделяющую известное от неизвестного, проблемная ситуация превращается в проблемную задачу, в процессе решения которой и происходит приобретение и усвоение недостающих знаний.

Проблемная задача – задача, не имеющая стандартного решения. Это поисковая задача. Она является единицей содержания проблемного обучения, а само это *содержание есть система проблемных задач*.

3. Уровни проблемного обучения.

Концептуальные идеи и методические основы теории проблемного обучения в отечественной педагогике представлены в трудах М.И. Махмутова. Им же были выделены *уровни проблемного обучения*, которые отражают не только разный уровень усвоения учащимися новых знаний и способ умственной деятельности, но и разные уровни мышления.

1. Уровень обычной несамостоятельной активности.
2. Уровень полусамостоятельной активности.
3. Уровень самостоятельной (продуктивной) активности.
4. Уровень творческой активности.

Уровень обычной несамостоятельной активности – это воспитание учащимися объяснений педагога, усвоения образца умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера.

Уровень полусамостоятельной активности характеризуется применением усвоенных знаний в новой ситуации и участием учащихся в совместном с педагогом поиске способа решения поставленной учебной проблемы.

Уровень самостоятельной активности предусматривает выполнение самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда обучаемый самостоятельно работает по тексту учебника, применяет усвоенные знания

в новой ситуации, конструирует решение задачи среднего уровня сложности, путем логического анализа доказывает гипотезы с незначительной помощью педагога.

Уровень творческой активности характеризует выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа, открытия нового способа решения, самостоятельного доказательства. На этом уровне делаются самостоятельные выводы и обобщения, изобретения; здесь же имеет место и художественное творчество.

Каждый уровень проблемного обучения может иметь различные варианты организации, в зависимости от разных факторов психолого-педагогического характера. Перевод учащихся с первого на более высокий уровень является результатом проблемного обучения и одновременно процессом управления их учебно-познавательной деятельности.

Проблемный вопрос отличается от обычного тем, что в нем есть скрытое противоречие, он открывает возможность неоднозначных ответов, неоднозначного решения. Проблемный вопрос ориентирован на противоречивую ситуацию и побуждает учащихся к поиску неизвестного, нового знания.

Проблемные вопросы и задачи порождают в сознании учащихся проблемные ситуации.

4. Методические составляющие технологии проблемного обучения.

Проблемные методы – это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащегося, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явления, закон.

Методы проблемного обучения:

- частично-поисковые;
- поисковые;
- исследовательские методы.

Частично поисковые методы проблемного обучения применяются в тех случаях, когда учитель создает проблемную ситуацию, которая под его руководством разрешается учащимися. Учитель может подсказать учащимся первый или затруднительный шаг в решении проблемы. В основном ученики обдумывают решение проблемы самостоятельно. Наиболее наглядный прием частично поискового метода – эвристическая беседа.

Применяя *поисковые методы*, учитель сам формулирует задачи проблемного характера, а учащиеся решают их самостоятельно, осуществляя тем самым творческий подход. Этот метод целесообразно использовать на обобщающих уроках.

Исследовательские методы в проблемном обучении характеризуются тем, что ученики самостоятельно без помощи учителя открывают и усваивают новые знания и умения, выдвигая и решая учебные проблемы. Задача учителя – нацелить школьников на постановку проблемы, стимулировать их познавательную активность. Данный метод применим в старших классах.

Технология проблемного обучения представляет собой следующую логику и операции: предложение учителем проблемной ситуации учащимся, создающее осознание проблемной ситуации; принятие проблемной ситуации, формулировка проблемной задачи, вопросов, вытекающих из проблемной ситуации; решение проблемной задачи, в процессе которого организуется мыследеятельность и учащиеся овладевают способами приобретения знаний; применение данных способов для решения других конкретных задач. В традиционном обучении эта логика такова: сообщение готовых знаний учителям; усвоение этих знаний путем копирования способов действий; тренаж этих способов в стереотипных ситуациях, упражнениях; закрепление.

Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференциального и индивидуального подхода.

Оптимальной структурой материала является сочетание традиционного изложения с включением проблемных ситуаций (логика научных знаний представляет собой логику проблемных ситуаций).

Методические приемы создания проблемной ситуации:

- учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций (командира, юриста, философа, педагога);
- побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуаций, сопоставлять факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику, рассуждение);
- определяет проблемные теоретически и практически задания (например, исследовательские);
- ставит проблемные задачи (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, на преодоление «психологической инерции» и др.

Для реализации технологии проблемного обучения необходимы:

- отбор самых актуальных, сущностных задач;
- определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы;

- построение оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методических пособий и руководств;
- личностный подход к учащимся и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность ребенка.

Достоинства:

- стимулирует познавательный интерес;
- активизирует внимание, мышление, воображение, память;
- учит самостоятельно мыслить, искать новые знания и способы действий.

Ограничения:

- затратность времени на изучение учебного материала
- применима не на всех этапах обучения
- невысокая эффективность при изучении сложных тем, формировании умений и навыков.

Тема 6. ТЕХНОЛОГИИ ЗАДАЧНО-СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДА. КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ.

- 1. Тезаурус задачно-ситуационного подхода.**
- 2. Сущность и основные компоненты задачной технологии.**
- 3. Кейс-технологии.**

1. Тезаурус задачно-ситуационного подхода.

Исходным содержанием понятия «*подход*» является определенная идея, концепция, точка зрения или позиция, совокупность принципов, обуславливающие исследование, организацию того или иного процесса, например, процесса обучения.

В научной интерпретации Е.В. Бондаревской подход – это осознанная ориентация педагога-исследователя или педагога-практика на реализацию в своей деятельности определенной совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов, методов исследовательской или практической педагогической деятельности, соответствующая требованиям принятой образовательной парадигмы.

Подход в образовании можно интерпретировать как реализацию ведущей, доминирующей идеи на практике в виде определенной стратегии посредством тех или иных технологий.

Понятие «подход» можно рассматривать в широком и узком значении. В широком значении его можно трактовать как систему концептуальных положений и идей, которые составляют основу педагогической деятельности, в узком – как ориентацию педагога при ее осуществлении.

Использование того или иного подхода обусловлено эффективностью применения именно в каждой конкретной ситуации.

Термин «задача» используется в разных науках и трактуется широко и неоднозначно: как поставленная цель, которую стремятся достичь; как поручение, задание; как вопрос, требующий решения на основании определенных знаний и размышления; как проблема и т. п.

Учебная задача является компонентом внешней структуры и основной единицей учебной деятельности. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, согласно Д.Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не предметов, с которыми действует субъект.

Учебная деятельность начинается с постановки учебной задачи. Учебная задача предлагается обучающемуся как определенное учебное задание (формулировка которого чрезвычайно существенна для его решения и результата) в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом. В формулировке задачи *указывается*, что *необходимо сделать учащимся*: научиться чему – то (применять правило, решать задачи и т.д.), усвоить какие-то закономерности, разобраться в изучаемых правилах, сформулировать определенный навык или умение.

«**Задачный**» подход акцентирует внимание на разрешении в ходе обучения различных учебных задач, вопросов, ситуаций и т. д. Единица такого обучения – *интеллектуальное умение* (или даже навык), позволяющее разрешать учебные задачи, давать ответы на вопросы.

Практически вся учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач (Д. Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Балл). Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия – предметные, контрольные и вспомогательные (технические), такие как схематизация, подчеркивание, выписывание и т.д.

Понятие «*ситуация*» отражает глубинные закономерности педагогической реальности и тенденции развития современных образовательных идей и концепций. Термин широко и многопланово используется в педагогической теории и практике. Так, в исследованиях по проблемам личностно ориентированного образования понятия «ситуация развития личности», «личностно ориентированная ситуация», «ситуация обретения личностного опыта» (Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, М.В. Кларин, В.В. Сериков) играют принципиальную роль при описании полифакторного избирательного механизма развития личности. Актуальны исследования по проблемам технологий создания (актуализации) педагогических ситуаций с требуемыми образовательными функциями: «ситуация развития личностной свободы» (В.В. Зайцев), «ситуация принятия ценности» (Л.П. Разбегаева), «гуманитарно-ориентированная ситуация» (В.И. Данильчук, В.М. Симонов), «ситуация развития субъектного опыта» (И.С. Якиманская), система «диалогических ситуаций» (С.В. Белова) и др.

Под **ситуацией** понимается «совокупность условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения, обстановку, положение». Ситуационный подход осуществляет переход от «линейной», однонаправленной педагогической стратегии в теории и на практике к *конструированию* целостных жизненно- и профессионально – педагогических ситуаций, т.е. образовательно-воспитательных систем, основанных на законах становления целостности человека.

Применительно к обучающей деятельности суть ситуационного подхода в том, что обучение рассматривается как необходимый момент личностно-развивающей ситуации. Ситуация выделяется из жизнедеятельности человека определенными измерителями, которые задаются теорией, концепцией, моделью данной ситуации. Ситуация выступает как фрагмент какого-то процесса и момент перехода из одного состояния в другое, перерыв постепенности.

Задачно-ситуационный подход является интеграцией задачного и ситуационного подходов, подбором, конструированием задач в условиях определенных ситуаций и решением их.

2. Сущность и основные компоненты задачной технологии.

Развитием и вариантом технологии проблемного обучения по В.И. Загвязинскому является поисково-исследовательская или задачная технология. Сущность **задачной технологии** заключается в построении учебного познания как системы задач и разработке средств, методов, приемов для того, чтобы, во-первых, помочь обучающимся в осознании проблемности предъявляемых задач, во-вторых, найти способы сделать разрешение проблемных ситуаций, заключенных в задачах, личностно-значимым для обучающихся и, в-третьих, научить их видеть и анализировать проблемные ситуации, вычленять проблемы и задачи. При этом понимать задачу необходимо не как узко специализированную предметную задачу (по физике, алгебре), а как широкую учебную ситуацию, требующую поиска решения и выхода из нее.

На основе видов деятельности в зависимости от степени проблемности (репродуктивная, алгоритмическая, трансформирующая и творческо-поисковая) выделяют соответствующие типы задач:

Репродуктивные задачи решаются по заданной в словесной форме программе выполнения всех элементарных шагов с указанием условий их применения.

Алгоритмические задачи решаются по алгоритму, заданному в виде формулы, правила, т. е. для решения необходимо трансформировать этот алгоритм в развернутую программу. Поэтому при решении такой задачи используются и действия неалгоритмического, проблемного характера.

В *трансформированных задачах*, когда надо применять известные формулы в новых ситуациях, эвристические шаги играют ведущую роль.

Основой решения *творческо-поисковых задач* является сочетание логического анализа и интуиции как способности непосредственного усмотрения истины без предварительного логико-эвристического рассуждения. Интуиция в решении задач связана как с накопленным опытом и знаниями, так и с врожденными задатками, которые в совокупности определяют способность человеческого мозга совершать «скачки» в процессе познания.

Любой учебный текст может состоять из различного сочетания задач всех названных типов.

Заслуживает внимания систематизация учебных задач Д. Толлингеровой на основе таксономии учебных целей Б. Блума. В данной классификации автором по признаку когнитивной сложности выделены 5 категорий (групп) задач:

- Задачи, требующие мнемического воспроизведения данных.
- Задачи, требующие простых мыслительных операций с данными.
- Задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными.
- Задачи, требующие сообщения данных.
- Задачи, требующие творческого мышления.

Каждая из категорий упорядоченно представлена заданиями по операциям, необходимым для их выполнения, например, 2-я категория содержит:

- Задачи по выявлению фактов (измерение, взвешивание, простые исчисления и т.п.).
- Задачи по перечислению и описанию фактов (исчисление, перечень и т.п.).
- Задачи по перечислению и описанию процессов и способов действий.
- Задачи по разбору и структуре (анализ и синтез).
- Задачи по сопоставлению и различению (сравнение и разделение),
- Задачи по распределению (категоризация и классификация).
- Задачи по выявлению взаимоотношений между фактами (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, полезность, инструмент, способ и т.п.).
- Задачи по абстракции, конкретизации и обобщению.
- Решение несложных примеров (с неизвестными величинами и т.д.)

Задачи, предложенные Д. Толлингеровой, проранжированы по возрастанию когнитивной сложности и операциональной ценности. При этом, сравнительно разнородный набор задач, где чередуются разные познавательные операции, предотвращает демотивацию учащихся под влиянием монотонности задаваемых задач.

Полнота и детальная разработанность таксономии учебных задач позволяет использовать ее не только как оценочную шкалу, но и для разработки алгоритма учебных действий.

Каждый курс определенного предмета может быть представлен в виде системы познавательных задач. Эта система должна отвечать требованиям:

- содержать задачи, соответствующие иерархии учебных целей (первого уровня усвоения – знакомства – различения; второго уровня усвоения – алгоритмического; третьего уровня усвоения – творческого. учитывать практически все основные виды структурных связей, возможных в данной области знаний;

- представлять собой «лестницу» задач возрастающей сложности, которая определяется по количеству познавательных шагов, необходимых для решения, и по сочетанию среди этих шагов репродуктивных, алгоритмических и творческих;

- определять всю типологию методов познания, специфичных для определенной науки. Например, по истории это будут методы: сравнительно-исторический, метод аналогий, статистический метод, метод определения причин по следствиям и т. д.

- обеспечивать полноту процедур творческой деятельности, что предусматривает: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой ситуации; видение новой функции объекта; осознание структуры объекта; поиск альтернативных способов решения; комбинирование ранее известных способов действий в новый способ (по И. Я. Лернеру).

Структура деятельности по решению задач включает в себя:

I. *Анализ состава задачи.*

1. Осознание задачи: выяснение информации, имеющейся в явном виде (выделение элементов); выявление структурных связей и отношений.

2. Актуализация и организация знания (приспособление извлеченной информации к конкретным условиям задачи): поиск информации (привнесенные задания); распознавание вида задачи; изоляция отдельных элементов и их изучение; комбинирование отдельных деталей; перегруппировка элементов.

3. Перекодирование задачи (чертеж, схематическая запись и т.д.).

4. Переформулирование задачи.

II. *Осознание проблемности (противоречивости) задачи, формулировка проблемы.*

III. *Поиск плана решения:*

1. Выдвижение гипотезы (идеи о возможном пути решения проблемы и замысла ее реализации);

2. Доказательство гипотезы;

3. Составление развернутого плана решения.

IV. *Осуществление решения:*

1. Реализация последовательности шагов плана;

2. Доказательство того, что результат удовлетворяет требованиям задачи.

V. Ретроспективный анализ задачи (рефлексия); установление и закрепление в памяти тех приемов, которые привели к решению:

1. Обсуждение выполненного решения с точки зрения его рациональности;
2. Обсуждение поиска способа решения, выяснение того, какие приемы были удачны, чтобы учащиеся смогли обобщить эти приемы и привести их в систему;
3. Сопоставление решенной задачи с другими, выявление общих закономерностей.

При ретроспективном анализе деятельности по решению задачи возможна следующая система вопросов к учащимся:

Какие моменты в процессе решения представляли узловые этапы решения? Какой момент решения был самым важным? В чем состояла самая главная трудность? Что можно сделать лучше? Нет ли какого-либо приема, заслуживающего внимания, который можно применить в следующий раз в аналогичной ситуации?

3. Кейс-технологии.

Метод кейс-стади (case study), трактуется как глубинное, детальное исследование одного объекта, имеющего четкие временные и пространственные границы. Ведущая роль в распространении кейсового метода принадлежит Гарвардской школе бизнеса. В период с 1909 по 1919 гг. обучение происходило по схеме, когда ученикам-практикам предлагали изложить конкретную ситуацию (проблему), а затем дать анализ проблемы и представить соответствующие рекомендации.

Метод кейс – метод обучения, при котором учащиеся и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Из этого определений следует, что задача преподавателя состоит в подборе соответствующего реального материала, а обучающиеся должны предложить решение поставленной проблемы и получить реакцию окружающих на свои действия. Роль преподавателя также состоит в направлении беседы или дискуссии (например с помощью вопросов), в контроле времени работы, в побуждении обучающихся от поверхностного мышления, в вовлечении всех участников в процесс анализа кейса.

Задачи метода:

- мотивировать учащихся на работу в группе
- создавать в аудитории атмосферу, способствующую высказыванию и защите учащимися своих позиций
- производить оценку уровня знаний учащихся и их точек зрения по различным вопросам
- стимулировать умственную работу учащихся

- поддерживать энтузиазм учащихся по поводу разных учебных тем
- анализировать выполнение учащимися рабочих заданий и упражнений
- проверять усвоенный учащимися материал на практике
- формировать у учащихся креативное отношение к изучаемому материалу

Принципы метода:

- индивидуальный подход к каждому обучающемуся, учет его потребностей и стиля обучения, что предполагает сбор максимум информации об учащихся еще до занятий;
- максимальное предоставление свободы в обучении;
- обеспечение обучающихся достаточным количеством наглядных материалов, которые касаются задач;
- минимально необходимый объём теоретического материала, что позволяет учащимся концентрироваться лишь на основных положениях;
- обеспечение доступности преподавателя для обучающегося, который имеет возможность в любое время обратиться к нему за консультацией;
- формирование у учащихся навыков самоменеджмента, умения работать с информацией;
- акцентирование внимания на развитии сильных сторон обучающегося.

Существуют различные подходы к *классификации кейсов*. Мы же рассмотрим ту, основой которой будет являться содержание и степень его воздействия на обучающихся. И так: практические кейсы, которые абсолютно отражают реальные жизненные ситуации; обучающие кейсы, основной задачей которых выступает обучение; научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности. Обобщенную информацию по данной классификации мы представили в таблице.

Вид кейса	Содержание кейса	Цель создания кейса	Основная обучающая, образовательная задача кейса
Практический	Жизненные ситуации	Познание, понимание жизни	Тренинг поведения
Обучающий	Учебные (условные) ситуации	Понимание типичных характеристик ситуации	Анализ, осмысливание
Научно-исследовательский	Исследовательские ситуации	Создание моделей ситуаций	Исследование, проектирование

Фазы обучения на основе кейс-метода:

Фаза работы	Действия преподавателя	Действия обучающегося
До занятия	подбирает кейс; определяет основные и вспомогательные материалы для подготовки обучающихся; разрабатывает сценарий занятия	получает кейс и список рекомендуемой литературы; индивидуально готовится к занятию
Во время занятия	организует предварительное обсуждение кейса; делит группу на подгруппы; руководит обсуждением кейса в подгруппах, обеспечивая их дополнительными сведениями.	задает вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы; разрабатывает варианты решений, слушает, что говорят другие; принимает решение или участвует в его принятии
После занятия	оценивает работу обучающихся; оценивает принятые решения и поставленные вопросы.	составляет письменный отчет о занятии по данной теме

Представленные фазы обучения кейс-технологии раскрывают структуру и содержание кейса, основными составляющими которых являются: подробное описание ситуации; формулировка проблемы и заданий; учебно-методическое обеспечение; наличие памятки «как работать кейсом»; временные характеристики, которые зависят от сложности поставленной проблемы, количества малых групп, временного пространства занятий; система критериев и оценки каждого этапа работы. Общая оценка за работу складывается из оценки его участия группой экспертов и самооценки; список литературы для учащихся.

Этапы работы с кейсом:

1 этап – знакомство с содержанием кейса: сопоставление важных аспектов проблемы; поиск и оценивание информации; характеристика действующих лиц;

2 этап – рассмотрение альтернатив: разработка различных решений; изучение альтернативных вариантов;

3 этап – принятие решения: оценка вариантов решения проблемы; выбор оптимального решения;

4 этап – презентация решения: оглашение сути проблемы; представление решения; аргументация выбора;

5 этап – сравнительный анализ: анализ стратегий поиска решений; разработка плана мероприятий по реализации решения.

При разработке кейса преподавателю рекомендуется помнить о том, что кейс должен соответствовать четко поставленной цели; иметь соответствующий уровень трудности; быть актуальным; иллюстрировать типичные ситуации; иметь несколько решений; провоцировать дискуссии; развивать аналитическое мышление и др.

Таким образом, использование метода кейса позволяет:

- активизировать различные факторы, а именно, теоретические знания по тому или иному предмету; практический опыт обучающихся, их способность высказывать свои мысли, идеи, предположения, умения выслушать альтернативную точку зрения, и аргументированно высказать свою;
- получить возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, применять на практике теоретический материал;
- увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни, быть готовым соотносить изученный материал с практикой;
- обеспечить не только получение знаний и формирование практических умений, но и создать условия для развития системы ценностей обучающихся, их жизненных установок.

Стоит отметить также и недостаток кейс-технологии: чрезмерное увлечение ситуационным анализом могут привести к тому, что все знания будут сводиться к знанию множества ситуаций без определенной системы.

Тема 7: ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

- 1. Основные понятия: проект, технология проектного обучения. Возможности и принципы проектного обучения.**
- 2. Требования, предъявляемые к учебному проекту. Критерии оценивания проекта.**
- 3. Классификация учебных проектов. Типология проектов.**
- 4. Этапы работы над проектом.**
- 5. Преимущества и ограничения групповых и индивидуальных проектов.**

- 1. Основные понятия: проект, технология проектного обучения. Возможности и принципы проектного обучения.**

Проект, в различных исследованиях, рассматривается как способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, направленный на получение результата, представленного в определенной форме (Г.Г. Недюрмагомедов и Н.П. Несговорова).

Проект в школьном образовании рассматривается как самостоятельная деятельность обучающихся, осуществляемая под руководством педагога, направлен на решение определенной проблемы и на получение конкретного результата. Итогом такой работы может стать как идеальный продукт (умозаключения, выводы, сформированные знания), так и материальный (коллаж, план, макет, буклет и др.)

Технология проектного обучения – совокупность исследовательских, проблемных, поисковых методов, позволяющих обучающимся решить

ту или иную проблему в ходе самостоятельных действий с обязательной презентацией результатов решения.

Применение технологии проблемного обучения *позволяет* обучающимся:

- выработать самостоятельное, критическое мышление, умения работать с информацией;
- научить размышлять, опираясь на знания фактов, закономерностей, делать обоснованные выводы;
- принимать самостоятельные аргументированные решения;
- научить работать в команде, выполняя различные социальные роли;
- повысить мотивацию к обучению и тем самым изменить его позицию в образовательном процессе на максимально субъективную и др.

Проектное обучение органично сочетается с принципами личностно-ориентированного подхода: детоцентризма, кооперации, опоры на субъектный опыт учащихся, учет индивидуальности обучающихся, свободного выбора, связи исследования с реальной жизнью, принцип трудной цели.

Остановимся более подробно на перечисленных принципах:

- *принцип детоцентризма*. В центре творческой деятельности находится обучающийся, который получает возможность проявить свою активность;
- *принцип кооперации*. В процессе работы на проекте обеспечивается сотрудничество между педагогом и обучающимися, обучающимися и обучающимся в проектных группах;
- *принцип опоры на субъектный опыт обучающихся*. Выполняя проект обучающийся получает возможность применить уже имеющийся у него собственный опыт и знания;
- *принцип учета индивидуальности обучающегося*. Учитываются интересы, темп работы, уровень обученности обучающегося;
- *принцип свободного выбора*. Создаются ситуации для выбора темы и подтемы проекта, партнёров в разработке проекта, источников и способов получения информации, методов исследования, форм представления результатов;
- *принцип связи исследования с реальной жизнью*. Обеспечивается соединение знаний и практических действий;
- *принцип трудной цели*. Учитывается тот момент, что легко достижимый результат может не стать для многих обучающихся мобилизирующим фактором.

Реализация вышеизложенных принципов позволяет учителю планировать различные формы общения – рассуждения, обмен мнениями, мыслями, оценками; привлекать обучающихся к самостоятельному поиску дополнительной информации; применять проблемные ситуации; использовать субъективный опыт каждого участника проекта.

2. Требования, предъявляемые к учебному проекту. Критерии оценивания проекта.

К проектам предъявляются следующие требования:

Работа над проектом всегда должна быть направлена на разрешение конкретной, значимой проблемы: исследовательской, информационной, практической. Стоит уточнить разницу данных видов проектов: *исследовательский проект* – проект, направленный на доказательство или опровержение какой либо гипотезы, исследование какой либо проблемы; при этом акцент на теоретической части проекта не означает отсутствия практической; *информационный проект* – проект, целью которого является сбор, анализ, и представление информации по какой-либо актуальной предметной /межпредметной тематике; *практический проект* – проект имеющий на выходе конкретный продукт; проект, направленный на решение какой либо проблемы, на практическое воплощение в жизнь какой-то идеи; данный продукт может использоваться как самим участником, так и иметь внешнего заказчика.

Обязательно осуществляется планирование действий по разрешению проблемы, иными словами, с проектирования самого проекта, в частности – с определения продукта и формы презентации.

В процессе работы организуется поиск информации, которая затем обрабатывается, осмысливается и представляется участниками той или иной группы. В частности, продумывается последовательность действий «с чего начать?»: где и какие данные предстоит найти; кто может в этом помочь; кого можно пригласить для консультации; в какие организации можно обратиться за консультацией; какие конкретно сведения необходимо там запросить; продумать чем будет заниматься каждый член группы и др.

Результатом работы над проектом должен является его продукт, который создается участниками проектной группы. От решения формы продукта будет зависеть, насколько выполнение проекта будет увлекательным, защита проекта – презентабельной и убедительной, а предложенные решения – полезными для решения выбранной социально значимой проблемы (web-сайт, анализ данных социологического опроса, бизнес-план, видеофильм, видеоклип, выставка, газеты, журнал, игра, макет, модель, путеводитель, справочник, учебное пособие, экскурсия и др.).

Презентация и защита готового проекта. Необходимо продумать план презентации: титульный лист, введение, основная часть презентации, заключение; оформление текста и заголовка разных слайдов; цвет фона презентации; размер шрифта презентации; изображения в презентации; финальный слайд и др.

Создание проектной папки, в которой собран все рабочие материалы, в том числе черновики, отчеты и др. Грамотно составленная проектная папка позволяет: организовать работу каждого участника группы; создать удобный коллектор информации и справочник для работы над проектом; объективно оценить ход работы над заверенным проектом; судить о личных достижениях и развитии каждого участника проекта; сократить время поиска информации при проведении в дальнейшем других, близких по теме, проектах.

Рефлексия – как на определенных этапах, так и по итогам реализации проекта. Отрефлексировать – значит «обратиться назад», осмыслить, сравнить исходные и конечные состояния: объекта своей продуктивной деятельности – итоговая оценка (самооценка результатов) реализации проекта; субъекта деятельности, то есть самого себя – самооценка и рефлексия (достигнута ли цель проекта? Если нет, то почему? И какова тогда степень частичного достижения цели? Если результаты превзошли поставленную цель – то опять же – почему? И в какой степени? Какой опыт приобрели участники в проектировании, реализации, оценке, рефлексии проекта? В чем он заключается? Как его можно использовать дальше? и др.).

Критериями оценивания проектов, по мнению М.А. Ступницкой, могут являться:

- постановка цели и обоснование проблемы проекта;
- планирование путей ее достижения;
- глубина раскрытия темы;
- разнообразие источников информации, целесообразность их использования;
- соответствие выбранных способов работы цели и содержанию проекта; анализ хода работы, выводы и перспективы;
- личная заинтересованность автора, творческий подход к работе;
- соответствие требованиям оформления письменной части;
- качество проведения презентации;

Оценка проекта: актуальность и значимость темы; глубина исследования проблемы и полнота раскрытия темы; оригинальность предложенных решений; качество выполнения проектного продукта; самостоятельность работы над проектом.

Оценка защиты: артистизм и выразительность выступления; раскрытие содержания проекта в презентации; использование средств наглядности, технических средств; ответы на вопросы.

3. Классификация учебных проектов. Типология проектов.

Существуют различные классификации проектов. Рассмотрим некоторые из них.

Классификация М.А. Ступницкой.

Тип проекта	Цель проекта	Проектный продукт	Тип деятельности обучающихся	Формируемая компетентность
Игровой или ролевой	Представление аудитории опыта участия при решении проблемы	Мероприятия – игра, состязание, викторина, экскурсия и др.	Деятельность, связанная с групповой коммуникацией	Коммуникативная
Творческий	Привлечение интереса аудитории к проблеме проекта	Литературные произведения, произведения ИЗО, видеофильмы	Творческая деятельность, связанная с получением обратной связи от публики	Коммуникативная
Исследовательский	Доказательство или опровержение какой-либо гипотезы	Результат исследования, оформленный установленным способом	Деятельность, связанная с экспериментом, мыслительными операциями	Мыслительная
Информационный	Сбор информации о каком-либо объекте или явлении	Статистические данные, результаты опросов общественного мнения, обобщение высказываний различных авторов по какому-либо вопросу	Деятельность, связанная со сбором, проверкой, ранжированием информации из различных источников; общение с людьми, как источниками информации	Информационная
Практико-ориентированный	Решение практических задач проекта	Учебные пособия, макеты, модели, инструкции, памятки, рекомендации	Практическая деятельность в определенной учебно-предметной области	Деятельностная

В других классификациях учитываются следующие признаки: доминирующая в проекте деятельность, предметно содержательная область проекта, характер координации проекта, характер контактов, количество участников проекта, продолжительность проекта. Одна из возможных типологий строится по следующим основаниям:

1. *По доминирующей деятельности: исследовательские проекты:* полностью подчинены логике исследования и имеют структуру, приближенную

или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием; *творческие проекты*: предполагают максимально свободный и нетрадиционный подход к выполнению и презентации результатов; *ролевые, игровые проекты*: проекты, в которых изначально определены роли участников и правила взаимоотношения между ними, тогда как структура, форма продукт и результаты остаются открытыми; *ознакомительно-ориентировочные (информационные) проекты*: проекты, в структуре которых акцент поставлен на работу с информацией. Они направлены на сбор информации о каком-либо объекте или явлении с целью анализа, обобщения и представления информации для широкой аудитории; *практико-ориентированные (прикладные) проекты*: нацелены на решение конкретных проблем (задач) прикладного характера, отражающих интересы участников проекта; *телекоммуникационные (прикладные) проекты*: групповые проекты, выполненные при помощи средств компьютерной телекоммуникации.

2. *По предметно-содержательной области*: *монопроекты* – проводятся в рамках одной области знаний, однако может использоваться информация из других областей знания и деятельности; *междисциплинарные проекты* – содержание данных проектов характеризуется интеграцией знания нескольких дисциплин.

3. *По характеру контактов*: *локальные* (в одной группе, в одном учреждении образования); *региональные*; *межрегиональные*; *международные*; *сетевые*.

Данная классификация учитывает географию участников и способы их взаимодействия:

Локальные (внутриклассные/внутришкольные): участники из одного класса или школы; личное общение на всех этапах; простота организации.

Региональные: участвуют представители разных школ региона; совмещение очных и заочных форм работы; требует организационной поддержки.

Межрегиональные: участники из разных областей/регионов; преимущественно дистанционное взаимодействие; необходимость согласования программ.

Международные: участники из разных стран; языковые и культурные особенности; требует специальных платформ для коммуникации.

Сетевые (виртуальные): проводятся полностью онлайн; использование цифровых платформ; гибкий график работы

4. *По характеру координации*: *с жесткой, с гибкой координацией, скрытой координацией, самоуправляемые проекты*.

Характер координации проекта определяет степень управления и контроля со стороны педагога или руководителя.

Проекты с жёсткой координацией: чёткое руководство со стороны педагога; жёсткие сроки выполнения этапов; регулярный контроль промежуточных результатов; стандартизированные формы отчётности.

Проекты с гибкой координацией: педагог выступает в роли консультанта; участники самостоятельно определяют темп работы; допускается корректировка целей и методов; более свободные формы отчётности.

Проекты со скрытой координацией: координатор незаметно направляет процесс; участники воспринимают работу как полностью самостоятельную; используется в развивающих целях.

Самоуправляемые проекты: полная автономия участников; координатор только утверждает темы; ответственность за результат лежит на команде

5. По продолжительности проектов: мини, краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные, годовичные проекты.

Продолжительность проекта напрямую влияет на его сложность и глубину проработки темы.

Мини-проекты, рассчитанные на 1 урок или его часть, позволяют решать локальные учебные задачи и получать быстрый результат. Они идеально подходят для отработки конкретных навыков, например, создания инфографики или подготовки краткой презентации.

Краткосрочные проекты (1–4 урока, до недели) имеют чётко ограниченные этапы выполнения. Они не требуют глубокого исследования, но позволяют отработать базовые навыки проектной деятельности, такие как проведение опроса или интервью с последующим анализом данных.

Среднесрочные проекты (1–4 недели) сочетают теоретическую и практическую составляющие. Их этапность и достаточно продолжительный срок реализации позволяют учащимся глубже погрузиться в тему, например, при разработке макета или проведении серии экспериментов.

Долгосрочные проекты (1 месяц – полугодие) отличаются комплексным характером и часто имеют междисциплинарную или социальную направленность. Они требуют тщательного планирования и постоянного контроля со стороны педагога.

Годичные проекты, реализуемые в течение учебного года или более, представляют собой масштабные исследования или практические инициативы. Они максимально приближены к реальной профессиональной деятельности и часто имеют значимый социальный эффект.

При выборе продолжительности проекта важно учитывать возраст учащихся и поставленные образовательные цели. Для младших школьников оптимальны краткосрочные форматы, в основной школе можно сочетать кратко- и среднесрочные проекты, а старшеклассникам и студентам рекомендуется предлагать долгосрочные и междисциплинарные проектные работы.

Сочетание различных форматов по количеству участников и продолжительности позволяет создать гибкую систему проектной деятельности, максимально соответствующую образовательным задачам и возможностям учащихся.

6. *По количеству участников: индивидуальные, парные, групповые, коллективные проекты.*

В частности, индивидуальные проекты выполняются одним учащимся под руководством педагога. Такой формат способствует развитию самостоятельности, позволяет глубоко погрузиться в тему и персонализировать процесс обучения. Однако он создает значительную нагрузку на участника и ограничивает возможности командного взаимодействия.

Парные проекты, реализуемые двумя участниками, помогают развивать навыки кооперации и взаимной поддержки. При этом сохраняется риск неравномерного распределения обязанностей и возникновения конфликтов между участниками.

Групповые проекты (3–5 человек) являются наиболее распространённым форматом. Они позволяют распределить ответственность, генерировать больше идей и развивать важные «гибкие» навыки (soft skills). Однако требуют чёткой координации и контроля за вкладом каждого участника, чтобы избежать явления «социального изживенчества».

Коллективные (классные) проекты с участием 10–30 человек отличаются масштабностью и социальной значимостью. Они особенно эффективны для решения комплексных задач, но требуют тщательного планирования и организации подгрупп с чётким распределением ролей.

При выборе формата рекомендуется учитывать возраст учащихся: для младших школьников оптимальны парные и малые группы (3–4 человека), в средней и старшей школе можно использовать индивидуальные и групповые форматы (4–5 участников), а коллективные проекты требуют особой подготовки и поддержки со стороны педагога.

4. Этапы работы над проектом.

Работа над проектом – это структурированный процесс, который обычно включает в себя несколько ключевых этапов: погружение в проект (подготовительный/организационный этап); планирование (проектирование); осуществление деятельности (практический/исследовательский этап); представление результатов (презентационный/защита проекта); оценка и рефлексия (аналитический/оценочный этап)

Рассмотрим каждый этап подробнее.

1. Погружение в проект (подготовительный/организационный этап)

Это начальный этап, на котором закладывается фундамент всего проекта. Цель этапа – сформулировать проблему, определить тему и цели проекта, сформировать команды (при необходимости).

Задачи:

– Выявление проблемы и актуальности. Учащиеся (иногда с помощью учителя) определяют, что их волнует, какая проблема существует, почему ее важно решить. Проблема должна быть значимой и интересной для участников.

– Определение темы проекта. На основе проблемы формулируется конкретная и емкая тема.

– Определение целей и задач проекта. Цель – это конечный желаемый результат, что мы хотим достичь. Цель должна быть конкретной, измеримой, достижимой, актуальной, ограниченной по времени (SMART). Задачи – это шаги, которые необходимо предпринять для достижения цели.

– Определение гипотезы (для исследовательских проектов). Предположение, которое необходимо подтвердить или опровергнуть в ходе исследования.

– Формирование команд (для групповых проектов). Распределение ролей, определение лидера, если это необходимо.

– Определение формы продукта проекта. Что будет результатом проекта? (презентация, макет, доклад, веб-сайт, мероприятие и т.д.).

– Составление исходного плана. Общее видение, что будет делаться.

– Действия учителя. Мотивация, помощь в формулировании проблемы, темы, целей, задач; консультирование, помощь в формировании групп, если необходимо.

– Действия ученика. Выдвижение идей, формулирование проблем, тем, целей, задач, гипотез. Обсуждение, аргументация.

2. Планирование (Проектирование)

На этом этапе происходит детализация предстоящей работы.

Цель – разработать подробный план действий по реализации проекта.

Задачи:

– Разработка подробного плана работы. Определение конкретных шагов, необходимых для выполнения проекта. Разделение крупной задачи на более мелкие подзадачи.

– Определение методов исследования/работы. Как будет собираться информация? Какие будут использоваться инструменты? (Опросы, интервью, эксперименты, изучение литературы, наблюдение и т.д.).

– Поиск источников информации. Определение, где можно найти необходимую информацию (книги, интернет, эксперты, музеи и т.д.).

– Распределение обязанностей (для групповых проектов). Каждый участник группы четко понимает свою роль и ответственность.

– Определение сроков выполнения каждого этапа. Установка дедлайнов для каждой задачи.

– Прогнозирование возможных трудностей и рисков. Обсуждение того, что может пойти не так, и как это можно предотвратить или преодолеть.

– Разработка критериев оценки. Как будет оцениваться проект и его продукт.

– Действия учителя. Консультирование по методам, источникам, структуре плана. Помощь в распределении ролей, установлении сроков. Одобрение плана.

– Действия ученика. Составление детального плана, определение методов, поиск источников, распределение обязанностей, определение сроков.

3. *Осуществление деятельности (Практический/Исследовательский этап)*

Это самый продолжительный этап, на котором происходит непосредственная работа над проектом.

Цель: Реализовать разработанный план, собрать и проанализировать информацию, создать продукт проекта.

Задачи:

– Сбор информации. Изучение литературы, проведение экспериментов, опросов, интервью, наблюдений.

– Анализ и систематизация информации. Отбор наиболее важной информации, ее структурирование, выявление взаимосвязей.

– Выполнение практических действий. Создание макета, модели, написание кода, проведение мероприятий и т.д.

– Работа с материалами. Оформление данных, написание текста, подготовка презентации.

– Промежуточный контроль и корректировка. Регулярное отслеживание хода работы, внесение изменений в план при необходимости.

– Действия учителя. Индивидуальные и групповые консультации, мониторинг прогресса, помощь в преодолении трудностей, корректировка хода работы.

– Действия ученика. Активное выполнение всех запланированных действий, сбор и анализ информации, создание продукта, решение возникающих проблем, самоконтроль.

4. *Представление результатов (Презентационный/Защита проекта)*

На этом этапе происходит демонстрация проделанной работы.

Цель – представить результаты проекта, донести основную идею и выводы до аудитории.

Задачи:

– Подготовка к презентации. Оформление продукта проекта (доклад, презентация, видео, макет и т.д.), подготовка выступления.

– Репетиция презентации. Отработка выступления, тайминга, ответов на возможные вопросы.

– Защита проекта. Публичное выступление с демонстрацией продукта и изложением хода работы, достигнутых результатов, выводов.

– Ответы на вопросы аудитории. Демонстрация понимания темы и готовности к дискуссии.

– Действия учителя. Помощь в подготовке к презентации (советы по оформлению, структуре выступления), организация места и времени защиты.

– Действия ученика. Подготовка презентационного материала, репетиция, выступление, ответы на вопросы.

5. Оценка и рефлексия (Аналитический/Оценочный этап)

Это заключительный этап, на котором происходит осмысление проделанной работы и полученного опыта.

Цель – оценить достигнутые результаты, проанализировать процесс работы, извлечь уроки.

Задачи:

- Самооценка и взаимооценка. Учащиеся оценивают свою работу и работу товарищей по заданным критериям (как правило, разработанным на этапе планирования).

- Анализ успехов и неудач. Что получилось хорошо? Что не удалось? Почему?

- Выявление причин затруднений. Что помешало достичь лучших результатов?

- Формулирование выводов. Чему научились в процессе работы над проектом? Какие новые знания и навыки приобрели?

- Предложения по улучшению. Что можно было бы сделать по-другому в будущем?

- Действия учителя. Организация обсуждения, помощь в проведении рефлексии, объективная оценка работы учащихся, предоставление обратной связи.

- Действия ученика. Участие в самооценке и взаимооценке, анализ своей деятельности, формулирование выводов, предложений.

Грамотное прохождение всех этих этапов обеспечивает не только получение качественного продукта, но и, что более важно, глубокое освоение учебного материала, развитие ключевых компетенций и навыков самостоятельной работы.

5. Преимущества и ограничения групповых и индивидуальных проектов.

Выбор между индивидуальным и групповым проектом является важным решением в образовательном процессе, так как каждый из них имеет свои уникальные преимущества и ограничения.

Групповые проекты

Преимущества групповых проектов:

Развитие навыков командной работы и сотрудничества. Это одно из ключевых преимуществ. Учащиеся учатся эффективно взаимодействовать, делегировать задачи, распределять обязанности, слушать и учитывать мнения других, искать компромиссы и решать конфликты ради достижения общей цели. Это напрямую соответствует требованиям современного мира труда.

Улучшение коммуникативных навыков. В процессе работы над проектом учащиеся активно общаются, выражают свои идеи, аргументируют

свою точку зрения, ведут дискуссии. Это способствует развитию навыков устной и письменной речи, умению четко и конструктивно формулировать мысли.

Обмен знаниями и опытом. Каждый член группы может привнести свои уникальные знания, навыки и перспективы. Это обогащает учебный процесс, позволяет увидеть проблему с разных сторон и получить более глубокое понимание темы.

Развитие лидерских качеств. В групповой работе возникают ситуации, когда кто-то берет на себя роль лидера, организует работу, мотивирует других. Это способствует развитию лидерских качеств и умения брать на себя ответственность.

Повышение мотивации и ответственности. Взаимная поддержка и ответственность перед товарищами по группе могут стимулировать учащихся учиться усерднее и активнее участвовать в процессе. Никто не хочет подвести свою команду.

Распределение нагрузки. Сложные и объемные проекты становятся более выполнимыми, так как задача распределяется между несколькими участниками. Это позволяет браться за более масштабные и амбициозные проекты.

Развитие критического мышления. В процессе обсуждения и принятия совместных решений учащиеся учатся анализировать информацию, оценивать идеи, аргументировать свою позицию и принимать обоснованные решения.

Соревновательный элемент. Здоровая конкуренция между группами может повысить мотивацию и качество выполнения проекта.

Положительная оценка со стороны сверстников. Возможность быть замеченным и признанным одноклассниками за свой вклад в проект может быть сильным мотивирующим фактором.

Ограничения групповых проектов:

«Паразитирование» некоторых участников (фрирайдерство). Одна из самых распространенных проблем, когда некоторые члены группы недостаточно активно участвуют в работе, перекладывая основную нагрузку на других. Это может привести к недовольству и снижению мотивации у более ответственных учащихся.

Конфликты и разногласия. Различия во мнениях, стилях работы, уровне ответственности могут привести к конфликтам, которые требуют вмешательства учителя или могут снизить эффективность работы.

Неравномерное распределение работы и вклада: Даже при наличии лидера и распределении ролей, вклад каждого участника может быть неравномерным, что затрудняет объективную оценку.

Сложность оценки индивидуального вклада. Учителю может быть сложно адекватно оценить вклад каждого учащегося в общий результат, что может вызывать ощущение несправедливости.

Потеря индивидуальности: В стремлении к компромиссам или в доминировании сильных личностей, оригинальные идеи отдельных участников могут быть подавлены или потеряны.

Трудности в организации. Групповая работа требует от учителя дополнительных усилий по организации, контролю и разрешению конфликтов.

Зависимость от других. Успех проекта зависит от работы всех членов группы, что может вызвать фрустрацию, если кто-то не справляется со своей частью.

Отсутствие глубокого погружения в тему для всех. Не все члены группы могут одинаково глубоко погрузиться во все аспекты проекта, так как задачи распределяются.

Индивидуальные проекты

Преимущества индивидуальных проектов:

Развитие самостоятельности и ответственности. Учащийся полностью отвечает за все этапы проекта, от планирования до презентации. Это формирует сильные навыки самоорганизации, тайм-менеджмента и ответственности.

Максимальное погружение в тему. Учащийся самостоятельно изучает всю информацию, проводит все исследования, что позволяет глубоко разобраться в выбранной теме и стать экспертом в ней.

Соответствие личным интересам. Тема проекта может быть выбрана в максимальном соответствии с индивидуальными интересами ученика, что повышает его мотивацию и вовлеченность.

Развитие личной инициативы и креативности. Учащийся имеет полную свободу в выборе подходов, методов и формы продукта, что стимулирует проявление собственной инициативы и творческого мышления.

Объективная оценка. Итоговая оценка наиболее полно отражает качество работы конкретного ученика, его знания и умения.

Развитие навыков исследования и анализа. Учащийся самостоятельно учится работать с источниками, отбирать, систематизировать и анализировать информацию, делать выводы.

Наработка портфолио. Индивидуальный проект может стать важной частью личного портфолио, демонстрируя способности и достижения ученика.

Гибкость в работе. Учащийся может работать в своем собственном темпе и расписании, без необходимости согласовывать действия с другими.

Ограничения индивидуальных проектов:

Высокая нагрузка. Вся ответственность и объем работы ложатся на одного человека, что может быть слишком тяжело для некоторых учащихся, особенно при работе над сложными проектами.

Ограниченность ресурсов и навыков. Один человек может не обладать всем спектром необходимых знаний и навыков для выполнения проекта на высоком уровне. Это ограничивает сложность и масштаб возможных проектов.

Отсутствие обратной связи от сверстников. Учащийся лишен возможности получить немедленную обратную связь, обсудить идеи и проблемы с товарищами, что может привести к застою или ошибочным решениям.

Риск потери мотивации. Без поддержки и стимула со стороны команды, ученик может потерять интерес к проекту, особенно при возникновении трудностей.

Меньший объем работы. Индивидуальный проект, как правило, имеет меньший масштаб и объем по сравнению с групповым, так как ограничен возможностями одного человека.

Развитие меньшего спектра «мягких» навыков. Индивидуальные проекты не развивают в такой степени навыки командной работы, коммуникации и разрешения конфликтов, как групповые.

Сложности с поиском помощи. Учащийся может чувствовать себя изолированным, если столкнется с проблемой, которую не может решить самостоятельно, и не знает, к кому обратиться за помощью, кроме учителя.

Вывод:

Оптимальное использование проектной деятельности в образовании часто предполагает комбинацию групповых и индивидуальных проектов.

Тема 8. ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

- 1. Сущность и методологические основы модульного обучения.**
- 2. Модуль и модульная программа, их структурные элементы проектирование.**
- 3. Модульно-рейтинговая система как средство повышения качества обучения.**

1. Сущность и методологические основы модульного обучения.

В своем первоначальном виде модульное обучение зародилось в конце 70-х годов XX века в США и стало быстро распространяться в англоязычных странах. Основателем модульного обучения является американский исследователь Дж. Рассел. В своей работе «Modular instruction» (1974) автор определяет модуль как учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанные обучающемуся действия. Выполняя их в индивидуальном темпе, обучающийся полностью овладевает учебным материалом. Распространение модульного обучения в странах бывшего СССР началось в конце 80-х – начале 90-х годов XX века благодаря, прежде всего, трудам П.А. Юцявичене и ее учеников. Согласно ее толкованию «сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей». При этом

содержание и методы обучения структурируются в автономные организационно-методические блоки – модули. Модуль включает не только цели и содержание обучения, но и другие компоненты образовательного процесса, необходимые для организации учебно-познавательной деятельности (методы, средства и формы обучения и контроля).

Модульное обучение – это такая организация процесса обучения, при которой учебный предмет разбивается на ряд относительно самостоятельных модулей, которые учащийся осваивает поочередно модуль за модулем и по каждому из них предусматривается контроль результатов деятельности обучаемых.

Модуль учебный (от лат. *modulus* – мера) – относительно автономная часть учебного предмета, обладающая содержательной целостностью, имеющая цели обучения, адекватные данному содержанию, и методическое обеспечение, включающее соответствующие организационные формы обучения и систему контроля и самоконтроля.

Цель модульного обучения – организация учебно-познавательной деятельности обучающихся по индивидуальной программе путем обеспечения гибкости содержания и методов обучения, приспособления дидактической системы к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки.

К числу исследователей, активно разрабатывающих технологию модульного обучения, следует отнести С.Я. Батышева, М.А. Чошанова и др.

Модульное обучение, впитав динамику развития современных дидактических теорий, синтезировало в себе их особенности, что позволило более удачно сочетать различные подходы к отбору содержания, его представлению и способам организации учебного процесса.

В качестве методологических основ модульного обучения выступают:

– *Теория системного квантования* как области нейропсихологии провозглашает модульную организацию коры головного мозга человека. С позиции теории «функциональных систем» познавательная деятельность человека может быть разделена на системные кванты («порции»). Принцип системного квантования – методологическое основание теории «сжатия» учебной информации.

– *Концепция укрупнения дидактических единиц* П.М. Эрдниева, в соответствии с которой знания усваиваются системнее, прочнее и быстрее, если они предъявляются обучающемуся сразу крупным блоком во всей системе внутренних и внешних связей. Подача материала большими блоками также характерна для опыта педагогов-новаторов В.Ф. Шаталова, Н.П. Гузика.

– *Технология полного усвоения знаний* (Дж. Кэррол, Б. Блум, США), базируется на деятельностном подходе к обучению: обучающийся осознанно и прочно усваивает то учебное содержание, которое является предметом его активных действий.

– *Теория развивающего обучения* (Л.С. Выготским, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), реализация которой требует, чтобы ученик учился постоянно в зоне своего ближайшего развития. Этого можно достигнуть если учебная деятельность организуется в разных формах – индивидуальной, парной, групповой, в парах сменного состава; если ученик получает необходимую помощь от учителя.

От программированного обучения модульное переняло способы управления учебным процессом. Причем модульное обучение позволяет преодолеть фрагментарность программированного путем создания целостной наглядной программы и проблемной подачи содержания в модуле, позаимствованной из проблемного обучения. Модульное обучение характеризуется адаптивностью, реализация которой отражается в специфических способах организации индивидуально-дифференцированного обучения. В основе этой технологии лежит идея смешанного программирования, совмещенная с идеей блочной подачи содержательной учебной информации (блоки, дозы, мини-курсы и др.).

Сущность **технологии модульного обучения** заключается в том, что для достижения требуемого уровня компетентности обучающихся осуществляется укрупненное структурирование содержания учебного материала, выбор адекватных ему методов, средств и форм обучения, направленных на самостоятельный выбор и прохождение обучающимися полного, сокращенного или углубленного вариантов обучения.

Принципы модульного обучения обусловлены его спецификой. К ним относятся принципы: модульности; структуризации; осознанной перспективы; гибкости; паритетности; разносторонности методического консультирования; реализации обратной связи и др.

Принцип модульности предполагает использование в процессе обучения модулей как основного средства усвоения обучающимися дозы (порции) учебной информации. В соответствии с этим принципом обучение строится по модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. Реализация данного принципа предполагает выполнение следующих педагогических правил:

– учебный материал нужно конструировать таким образом, чтобы он вполне обеспечивал достижение каждым обучающимся поставленных перед ним дидактических целей;

– в соответствии с учебным материалом следует интегрировать различные виды и формы обучения, подчиненные достижению намеченной цели.

Принцип структурирования содержания обучения предполагает деление учебного материала в рамках модуля на структурные элементы, перед каждым из которых ставится вполне определенная дидактическая цель, а содержание обучения представляется в объеме, обеспечивающем ее достижение. Модульной программой реализуется комплексная дидактическая цель,

включающая в себя интегрирующие дидактические цели, достижение каждой из которых обеспечивает конкретный модуль.

Этот принцип предполагает реализацию следующих правил:

- содержание каждого элемента и, следовательно, каждого модуля, может легко изменяться или дополняться;
- конструируя элементы различных модулей, можно создавать новые модули.

Принцип осознанной перспективы требует соблюдения определенных педагогических правил. Каждому обучающемуся вначале надо представить всю модульную программу. В ней точно указывается комплексная дидактическая цель, которую обучающийся должен понять и осознать, как лично значимый и ожидаемый результат. В модульную программу должна входить программа учебных действий для достижения обучающимся близких, средних и отдаленных перспектив.

Принцип гибкости требует построения модульной программы таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям и возможностям обучаемых. Кроме того, этот принцип как стержневая характеристика технологии модульного обучения означает способность оперативно реагировать и мобильно адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим, научно-техническим условиям.

Реализация принципа гибкости требует соблюдения следующих педагогических правил:

- при индивидуализации содержания обучения необходима исходная диагностика знаний обучающихся;
- она должна быть организована таким образом, чтобы по ее результатам можно было легко построить индивидуализированную структуру конкретного модуля;
- вариативность методов и средств, гибкость системы контроля учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- учет индивидуального темпа усвоения знаний и умений.

Принцип паритетности характеризует взаимодействие педагога и обучаемого в новых условиях, складывающихся в ходе реализации модульного подхода в процессе обучения.

Принцип паритетности в модульном обучении требует соблюдения педагогических правил:

модульная программа обеспечивает возможность самостоятельного усвоения знаний обучающимися до определенного уровня;

она призвана освобождать педагога от выполнения чисто информационной функции и создавать условия для более яркого проявления консультативно-координирующей функции;

модули должны создавать условия для совместного выбора педагогом и учеником оптимального пути обучения;

в процессе модульного обучения преподаватель передает некоторые функции управления модульной программой, в которой они трансформируются в самоуправление.

Принцип разносторонности методического консультирования. На эффективность учения влияет множество факторов: соответствие содержания обучения возможностям обучающихся; умение выбирать ими оптимальные пути усвоения материала; степень сформированности навыков самостоятельного познания; умение педагога выбирать наиболее приемлемое для данных условий сочетание методов обучения. Поэтому модульное обучение должно базироваться на принципе разносторонности методического консультирования.

Эффективным педагогический процесс будет при условии, если сам обучающийся максимально активен, а преподаватель реализует консультативно-координирующую функцию на основе индивидуального подхода к каждому.

Принцип реализации обратной связи обеспечивает управление учебным процессом путем создания системы контроля и самоконтроля усвоения учебного материала модуля, позволяет перевести информационно-контролирующие функции преподавателя в собственно-координирующие функции обучающегося.

2. Модуль и модульная программа, их структурные элементы и проектирование.

Понятие «модуль» является базовым понятием технологии модульного обучения и по семантическому смыслу связано с термином *modulus*, основное значение которого – функциональный узел. В общем понимании модуль – это отделяемая, относительно самостоятельная часть какой-либо системы.

Понятие «**модуль**» является одним из распространенных терминов в современном образовании и наиболее часто используется в таких значениях, как:

- структурированная часть образовательной программы, в рамках которой изучается несколько дисциплин, учебных курсов и разделов наук;
- в качестве отдельной учебной дисциплины или синонима цикла дисциплин учебного плана;
- организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины.

Последнее значение является основным в технологии модульного обучения. Под **модулем** в ней понимается автономная организационно-методическая структура учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала (раздел или крупная тема учебной программы), методическое руководство, включая дидактические материалы, и систему контроля.

Содержание каждого модуля должно включать следующие структурные элементы:

- дидактические цели, трансформирующиеся в целевую программу действий обучающихся;
- собственно учебный материал, структурированный на учебные элементы;
- методическое обеспечение процесса усвоения знаний, умений и навыков;
- информацию о возможных способах освоения содержания учебного модуля и методах контроля и самоконтроля результата учебно-познавательной деятельности учащихся.

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 преподавателем на основе определения основных идей курса. Каждой такой идее соответствует разработанный преподавателем модуль. Их совокупность обеспечивает реализацию основной цели изучения всей учебной дисциплины.

Модульная программа – это дидактическая парадигма, состоящая из модулей, каждый из которых имеет вполне определенные деятельностные дидактические цели, достижение целей обеспечивается конкретной частью содержания учебного материала, а усвоение дидактического материала диагностируется контрольными заданиями.

При разработке модульных программ необходимо ориентироваться на основные требования:

- целевого назначения информационного материала;
- сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей;
- полноты учебного материала в модуле;
- относительной самостоятельности учебных элементов модуля;
- реализации обратной связи;
- оптимальной передачи информационного и методического материала.

Так, сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей предполагает обеспечение иерархической зависимости между познавательными целями учебного предмета в целом (комплексные дидактические цели), познавательными целями отдельных модулей (интегрирующие дидактические цели) и познавательными целями отдельных учебных элементов как структурных составляющих отдельных модулей (частные дидактические цели). В свою очередь комплексные дидактические цели вытекают из требо-

ваний к знаниям и умениям, которые применительно к каждой из образовательных областей определяются в образовательных стандарта. Частные, интегрирующие, комплексные дидактические цели находятся между собой в иерархической зависимости и оказывают самое непосредственное влияние на формулировку целей обучения каждого учебного занятия.

Общая схема определения структуры модульной программы содержит следующие этапы (по *П.А. Юцявичене*):

- 1) определение комплексной дидактической цели и названия модульной программы;
- 2) определение интегрирующих целей и названий соответствующих им модулей;
- 3) построение структуры модульной программы;
- 4) определение структуры частных целей в составе каждой интегрирующей дидактической цели;
- 5) построение структуры конкретного модуля на основе структуры частных целей.

Модульная программа учебного предмета (учебной дисциплины) разрабатывается на основе традиционной учебной программы, состоящей из разделов, тем и подтем.

Модульные программы содержат в своей структуре определенную совокупность модулей, обозначаемых как М-0, М-1, М-2, М-3 ... М-п, М-Р, М-К. Модуль нулевой (М-0) служит введением в изучение учебного предмета. Назначение данного модуля – сориентировать обучающихся в учебном предмете, предвратить его изучение. Он включает комплексную дидактическую цель изучения учебного предмета, которая формулируется через результат учебной деятельности обучающихся.

Обучающие модули М-1 ... М-п, т.е. модули содержания курса, представляют собой автономные порции учебного материала, т.е. законченные блоки информации, обеспечивающие возможность достижения каждым обучающимся требуемых дидактических целей. В структуре каждого из учебных модулей могут быть выделены учебные элементы УЭ-3.1, УЭ-3.2, УЭ-3.2.1, УЭ-3.2.2 и т.д.

Модуль-резюме (М-Р) содержит обобщение изученного курса. Модуль-контроль (М-К) обеспечивает итоговый контроль усвоения знаний и способов действий.

В соответствии с принципом целевого назначения выделяют типы модулей: познавательные (для изучения основ науки); операционные (для формирования умений и навыков деятельности); смешанные.

Выделение модулей внешне сходно с делением учебного материала на части (порции, шаги) в программированном обучении, но есть и существенное отличие. В программированном обучении материал дробят на небольшие, последовательные части, расположенные в определенном порядке.

При модульном обучении наименьшей единицей содержания обучения считают определенную тему или фрагмент темы, отвечающий конкретной дидактической цели и называемый модулем. Каждый модуль – достаточно самостоятельная структурная единица курса и обеспечивается справочной и учебной литературой, всеми необходимыми дидактическими материалами, в частности, для контроля знаний.

Каждый модуль рекомендуется начинать:

- с входного контроля знаний и умений (для определения уровня готовности обучаемых к предстоящей самостоятельной работе);
- с выдачи индивидуального задания, основанного на таком анализе. Заданием могут быть, например, реферат по результатам анализа знаний, расчетно-графические задания, контрольная работа, тесты, письменные опросы и т. п.

Содержание модуля должно основываться на структурировании деятельности обучаемых в последовательности этапов усвоения знаний: восприятие, понимание, осмысление, запоминание, применение, систематизация (большие возможности предоставляются для осуществления проблемного обучения).

Определение содержания каждого модуля необходимо проводить с учетом следующих требований:

- учебный материал следует представлять в виде относительно законченного блока с единым содержанием;
- содержание учебного материала должно обеспечивать достижение дидактической цели каждым обучаемым;
- необходимо использовать различные методы и формы обучения, обеспечивающие оптимальные пути достижения поставленной дидактической цели.

Завершением модуля должно быть:

- контрольная проверка знаний: промежуточным и выходным контролем проверяется уровень усвоения знаний и выработки умений в рамках одного или нескольких модулей;
- анализ результатов изучения модуля: по результатам контроля проводятся соответствующая доработка, корректировка и установка на следующий модуль.

Каждый модуль обеспечивается необходимыми дидактическими и методическими материалами, перечнем основных понятий, практических действий, которыми необходимо овладевать в ходе обучения.

3. Модульно-рейтинговая система как средство повышения качества обучения.

При модульном обучении чаще всего используется рейтинговая оценка знаний и умений обучающихся, сочетание с которой ведет к модульно-рейтинговой технологии.

Модульно-рейтинговая технология – это такая организация учебного процесса, в которой содержание обучения представляется в виде самостоятельных, завершенных модулей, содержащих информацию и методическое руководство по ее освоению, а оценивание уровня достижений осуществляется с помощью рейтинговой системы оценивания знаний и умений обучающихся.

Рейтинг (от англ. rating – оценка, порядок, классификация) – субъективная оценка какого-либо явления по заданной шкале; числовой или порядковый показатель, отображающий важность или значимость, популярность и другие подобные качества определенного объекта или явления.

В образовательной практике при изучении отдельной дисциплины используются следующие виды рейтингов:

- рейтинг стартовый – входной контроль знаний обучающегося, необходимых для изучения соответствующей дисциплины;
- рейтинг рубежный – оценка (в баллах) итогов изучения модуля дисциплины;
- рейтинг итоговый – оценка (в баллах) результатов изучения дисциплины за семестр, определяемая кумулятивно;
- рейтинг обучающегося – место, которое он занимает по уровню учебных достижений в сравнении с другими обучающимися группы, факультета и т. п.

Используется также рейтинг **суммарный (интегральный)** – комплексный (в баллах) показатель успеваемости студента по всем дисциплинам и видам занятий, предусмотренных учебным планом, определяемый за семестр, учебный год, весь период обучения.

Наиболее востребованной данная технология является в условиях высшего образования. Это обусловлено целесообразностью систематической учебной деятельности студентов в течение семестра, более высокой степенью их самостоятельной работы. Снижается роль случайных факторов при сдаче зачетов и экзаменов.

Во многих учреждениях высшего образования разработаны локальные нормативные акты о модульно-рейтинговой системе обучения и оценки успеваемости студентов, содействующие ее реализации. Отличаясь разнообразием, данные положения сохраняют существенные особенности данной системы.

Модульно-рейтинговая система обучения и оценки успеваемости студентов представляет собой комплексную систему поэтапной оценки уровня освоения обучаемым учебной дисциплины образовательной программы высшего образования по специальности, направлению специальности, при которой осуществляется структурирование содержания каждой учебной дисциплины на модули и проводится регулярная оценка знаний и умений студента в течение семестра.

Модульные программы обучения в модульно-рейтинговой технологии формируются как совокупность модулей. Каждому модулю присваивается весовой коэффициент (число < 1), величина которого зависит от веса, значимости модуля в освоении всей дисциплины. Сумма весовых коэффициентов модулей и экзамена должна быть равна единице.

Каждый модуль завершается определенной формой контроля для оценки степени и качества усвоения учебного материала данного модуля. Экзамен является лишь частью рейтинговой оценки и в зависимости от его результата и коэффициента влияет на итоговую оценку, но не определяет ее. Например:

Модули:	M_1	M_2	M_3	M_4
Весовые коэффициенты:	0,1	0,3	0,2	0,4
Оценки по модулям:	8	7	6	5
Итоговая оценка:	$O = 8 \cdot 0,1 + 7 \cdot 0,3 + 6 \cdot 0,2 + 5 \cdot 0,4 = 0,8 + 2,1 + 1,2 + 2,0 = 6,1$ $O \text{ (после округления)} = 6$			

Итоговая оценка равна сумме произведений оценок по всем модулям, в том числе и экзаменационному (M_4), на их весовые коэффициенты соответственно.

В зависимости от количества, веса модулей и форм контроля могут быть различные варианты модульно-рейтинговой системы даже по одному предмету. Предполагается кропотливая, трудоемкая предварительная работа профессорско-преподавательского состава, апробация, анализ, необходимая коррекция для выбора оптимального и эффективного из них.

Обучающиеся могут повысить модульные оценки только в период между сессиями, на экзамене они не подлежат повышению. При проведении итогового контроля вопросы должны носить обобщающий характер, отражать основные понятия и содержательные линии курса, а не повторять вопросы модульного контроля. Семестровая оценка характеризует рейтинг студента по данному предмету – показатель степени усвоения или качества знаний обучающегося.

Распространенной модификацией рейтинговой системы оценки знаний по изучаемой дисциплине является система накопления условных единиц (баллов) в течение всего аттестуемого периода. Необходимым условием такого «накопительного рейтинга» является предварительная «разбалловка» преподавателем всех видов учебной деятельности обучающихся, предусмотренных учебным планом специальности, направления специальности. Так, используется выделение обязательных и дополнительных видов работ. К обязательным работам относятся: практические, семинарские, лабораторные занятия, домашние индивидуальные работы и др. К дополнительным работам – написание реферата, решение задач повышенной сложности, участие в конференции, участие в олимпиаде и др. Каждое задание в зависимости от сложности, своевременности и качества его выполнения оценивается

определенным количеством баллов. Ознакомление обучающихся с критериями оценок всех видов работ, максимально возможной сумме набранных баллов и механизме перевода ее в итоговую (например, 10-бальную) оценку проводится в начале изучения курса.

Например, конспект лекции – 1–3 балла, составление схем, таблиц – 1–10 баллов, презентация – 1–12 баллов, устный ответ на практическом занятии – 1–9 баллов, участие в дискуссии – 1–8 баллов и т.д.

В конце семестра или по завершении курса все полученные баллы за выполненные виды учебной деятельности суммируются и обучающийся получает адекватную совокупную оценку за усердие, систематическую работу и уровень усвоения материала. При наборе определенного диапазона баллов, близких к максимальным значениям, студент может быть аттестованным по дисциплине без зачета или экзамена. Данное условие реализуется при успешно выполненной итоговой контрольной работе или других формах контроля, охватывающих программу всего курса в семестре. Возможная аттестация по итогам работы в семестре является стимулом для регулярной систематической работы студентов, усиливается интерес к изучаемому предмету. В остальных случаях итоговый результат складывается из текущей успеваемости студентов (баллы набранные за работу в учебном семестре) и промежуточной аттестации (баллы набранные на зачете или экзамене). Соотношение баллов текущей и промежуточной успеваемости определено заранее и может быть, например, с коэффициентами 0,6 и 0,4.

Рейтинговая оценка уровня достижений, разработанная на основе эффективных и действенных критериев знаний и умений обучающегося, позволяет с большой степенью достоверности характеризовать качество его подготовки по данной специальности.

Достоинства модульно-рейтинговой системы обучения:

- цели обучения соотносятся с результатами обучения у каждого обучающегося;
- происходит пошаговая подача учебного материала, достигается определенная «технологизация» обучения;
- обучение приобретает личностно-ориентированный характер, создаются условия для выбора индивидуальной траектории движения по учебной дисциплине;
- расширяется диапазон ролей преподавателя: диагност, наставник, консультант, мотиватор, источник информации;
- обучающийся большую часть времени работает самостоятельно и учится планированию, организации, самоконтролю и оценке (адекватной самооценке) своих действий и деятельности в целом;
- создается стимул для систематической работы в течение всего семестра, снижается стрессовая ситуация во время контроля как для студентов, так и для преподавателя;

– оценка знаний соответственно выполненной работе (что выражается в количестве баллов за учебную деятельность и снижает вероятность субъективности преподавателя).

Ограничения модульно-рейтинговой системы обучения:

- разработка модулей требует высокой педагогической и методической квалификации, специального методического обеспечения;
- большая трудоемкость при конструировании модулей и разработке модульных программ, определении рейтинга видов и форм учебной деятельности;
- предполагаемый высокий уровень самостоятельной работы обучающихся;
- временные затраты на адаптацию к новой системе;
- строгое ограничение во времени, отведенном на выполнение заданий (а его часто не хватает в соотношении к необходимому объему выполненной работы).

Несмотря на имеющиеся недостатки, модульная система обучения является инновационной педагогической технологией, которая содействует организации, управлению и повышению эффективности образовательного процесса.

Тема 9. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ОСОБЕННОСТИ

- 1. Феномен игры: сущность, основные характеристики и функции.**
- 2. Место, роль и специфика игровой технологии в образовательном процессе.**
- 3. Эффективные игровые технологии в образовательном процессе.**

1. Феномен игры: сущность, основные характеристики и функции.

Игра – древнейшее достижение культуры. Согласно философско-культурологической концепции, игра в ее общем виде представляет собой особый вид деятельности, являющейся универсальным элементом всей человеческой культуры. А в монографическом исследовании И.Хейзинга «Homo ludens» (“Человек играющий”), игра рассматривается как основа и высшее проявления культуры.

В педагогической теории и практике феномен игры рассматривается как способ организации воспитания и обучения, как компонент педагогической культуры, изучаются формы и способы оптимизации игровой деятельности детей и учащейся молодежи.

Игра – это специфический вид человеческой деятельности, которая имитирует реальную деятельность человека– труд, познание, общение и др.

(а также «предполагаемую деятельность») в искусственно созданных условиях и посредством создания относительно достоверной модели.

Игра относится к непродуктивным видам деятельности. Мотив ее заключается преимущественно в самом процессе, а не только в ее результатах. Игра притягательна процессом переживаний, который реален, несмотря на воображаемые проигрываемые ситуации.

По определению, *игра* – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Большинству игр присущи четыре *главные черты* (по С.А. Шмакову):

1. свободная развивающая деятельность, предпринимаемая по желанию личности, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);

2. творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);

3. эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);

4. наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

К важнейшим функциям игры как педагогического феномена культуры относят:

Развлекательная функция игры. Развлечение – это влечение к разному, разнообразному. Развлекательная функция игры связана с созданием определенного комфорта, благоприятной атмосферы, с реализацией различных притязаний личности. Игра способна пробудить интерес, воодушевить, предоставить пространство фантазии, доставить удовольствие.

Диагностическая функция игры. Игра диагностичнее других видов деятельности человека, во-первых, потому, что индивид ведет себя в игре на максимуме проявлений (интеллект, творчество); во-вторых, игра сама по себе – это особое «поле самовыражения» и самоутверждения. В процессе игры происходит самопознание личности, раскрывается ее потенциал, выявляются особенности межличностных отношений.

Функция самореализации человека в игре. Для человека игра важна как сфера реализации себя как личности. Именно в этом плане ему важен сам процесс игры, а не ее результат, конкурентность или достижение какой-либо цели. Процесс игры – это пространство самореализации. Человеческая практика постоянно вводится в игровую ситуацию, чтобы раскрыть способности и возможности личности.

Функция коррекции в игре. Психологическая коррекция, направленная на внесение позитивных изменений в структуру личности, решается через моделирование социальной жизни, включение участников в эту деятель-

ность, преодоление возникающих затруднений, связанных именно с отсутствием необходимых социальных способностей, навыков или с неправильно сформированными свойствами и качествами. Процесс коррекции в игре происходит естественно, если все участники усвоили правила и сюжет игры, если процесс и цель игры их объединяют.

Игротерапевтическая функция игры. Игра может и должна быть использована для преодоления различных трудностей (снятие страхов, эмоционального напряжения), возникающих у человека в поведении, в общении с окружающими, в учении. Эффект игровой терапии определяется практикой новых социальных отношений, которые получает участник игры.

Коммуникативная функция. Игра – деятельность коммуникативная, она вводит участников в реальный контекст сложнейших человеческих отношений. Любое игровое сообщество выступает применительно к каждому игроку как организующее и коммуникативное начало, имеющее огромное количество коммуникативных связей. Участники игры быстро устанавливают контакты взаимодействия, взаимопонимания, берут на себя моральные обязательства перед партнерами.

Функция межнациональной коммуникации. Игры национальны и, в то же время, интернациональны, межнациональны, общечеловечны. Они дают возможность моделировать разные ситуации жизни, искать выход из конфликтов, не прибегая к агрессивности, учат разнообразию эмоций в восприятии всего существующего в жизни. В процессе игры происходит усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей.

Социокультурное назначение игры. Игра является средством социализации личности, включения в систему общественных отношений, усвоения знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу или группе сверстников.

Феномен игры состоит в том, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

Существуют различные *классификации игр* в зависимости от основания деления.

Е.И. Добринская и Э.В. Соколов предлагают различать игры по тому, какие *способности они обнаруживают и тренируют* у человека (физические, интеллектуальные, состязательные, творческие).

Игры можно систематизировать по *содержательному признаку* (военные, спортивные, экономические), по *составу и количеству игроков* (одиночные, парные, групповые и пр.)

Классификация игр по Г.К. Селевко включает следующие группы игр. В первую очередь, разделяют игры *по виду (области) деятельности*: физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические.

По *характеру педагогического процесса* выделяются следующие группы игр:

- обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- познавательные, воспитательные, развивающие;
- репродуктивные, продуктивные, творческие;
- коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и др.

Обширна технология педагогических игр по *характеру игровой методики*. Укажем лишь важнейшие из применяемых типов: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации.

По *предметной области* выделяются игры по всем школьным дисциплинам.

К структурно оформленным игровым моделям относятся интеллектуальные игры на основе популярных телеигр типа: «Что? Где? Когда?», «Поле Чудес», «Брэйн-ринг», «Колесо истории», «Счастливый случай». Эту форму учитель-предметник может наполнить своим содержанием, используя для умственных упражнений учащихся, их самопроверки, творческого интеллектуального развития.

И, наконец, специфику игровой технологии в значительной степени определяет *игровая среда*: различают игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, а также с различными средствами передвижения.

2. Место, роль и специфика игровой технологии в образовательном процессе.

Понятия игры и игровой технологии взаимосвязаны. Игра – это своеобразный вид деятельности. Игровая технология представляет собой последовательность этапов организации этой деятельности.

Игровые педагогические технологии – широкое понятие, включающее в себя комплекс методов и приемов организации образовательного процесса в форме различных педагогических игр, которые характеризуются четко сформулированными развивающими, обучающими, воспитательными, целями и задачами и направленностью на достижение запланированного результата.

Игровая педагогическая технология может быть представлена как последовательная деятельность педагога по: отбору, разработке, подготовке игр; включению детей в игровую деятельность; осуществлению самой игры; подведению итогов, результатов игровой деятельности.

Место и роль игровых технологий в образовательном процессе во многом обусловлены их *целевыми ориентациями*, среди которых выделяют:

Развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умения находить оптимальные решения; развитие мотивации учебной деятельности.

Дидактические: расширение кругозора, познавательная деятельность; применение ЗУН в практической деятельности; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности; развитие общеучебных умений и навыков; развитие трудовых навыков.

Воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли; формирование определенных подходов, позиций, нравственных, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности.

Социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению; психотерапия.

Игра привлекательна для участников любого возраста, но имеет свои особенности в зависимости от *возраста* участников.

Для *дошкольника* игра является ведущим видом деятельности. Дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности. Игра выступает средством познания ребёнком действительности. В процессе игры создаются благоприятные условия для формирования, развития и совершенствования психических процессов ребёнка, формирования его личности.

Ведущим видом деятельности в *младшем школьном* возрасте является учебная, но игра не теряет своей роли. Меняется содержание и направленность игры, заключающиеся прежде всего в возрастании подчиненности игры учебной деятельности, в интериоризации игровых действий (в постепенном переходе от игр в плане внешних действий к играм во внутреннем плане воображения), в увеличении значения игр с достижением определенного результата (спортивные, интеллектуальные игры), в возрастании роли игр с правилами дидактических и компьютерных игр. Игровая деятельность способствует развитию всех познавательных процессов ребенка.

Для младшего школьного возраста характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Дети легко вовлекаются в любую деятельность, особенно в игровую. Они самостоятельно организуются в групповую игру, продолжают игры с предметами и появляются неимитационные игры.

В подростковом возрасте наблюдается обострение потребности в создании своего собственного мира, в стремлении к взрослости, бурное развитие воображения, фантазии, потребность в общении со сверстниками.

На разных возрастных этапах формирования личности игра занимает важное место, но при движении от младшего школьного к подростковому

возрасту происходит уменьшение числа самостоятельных, стихийно возникающих игр и увеличение количества педагогически-организованных.

Особенностями игры в старшем школьном возрасте является нацеленность на самоутверждение перед обществом, юмористическая окраска, стремление к розыгрышу, ориентация на речевую деятельность

В подростковых и, особенно, в старших классах необходимо побуждать учащихся к анализу проведенной игры, к сопоставлению имитации с соответствующей областью реального мира, оказывать помощь в установлении связи содержания игры с содержанием практической жизненной деятельности или с содержанием учебного курса. Результатом обсуждения игры может быть пересмотр ее содержания, правил и др.

В условиях активизации и интенсификации образовательного процесса, игровая деятельность может использоваться: в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета; как составляющие более обширной технологии; в качестве учебного занятия или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля); как технологии внеклассной (внеурочной) деятельности.

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, усваивать ряд учебных элементов.

Реализация игровых приёмов и ситуаций в процессе учебных занятий происходит по таким *основным направлениям*:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве её средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Результативность дидактических игр зависит от систематического их использования и от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями.

В воспитательном процессе игровые технологии отличаются большей целостностью и самостоятельностью.

Технология игровой деятельности в общем виде предполагает учет специфики и последовательности ее этапов.

Выбор игры определяется социально-педагогической ситуацией, педагогическими и игровыми задачами, возрастом и уровнем развития участников, подготовленностью педагога, временем ее проведения и продолжительностью, наличием игровых аксессуаров;

Проектирование игры включает:

- разработку детального плана или сценария игры с описанием этапов, видов деятельности участников, содержания заданий, графической модели взаимодействия участников;
- рассмотрение условий проведения игры, обдумывание ее правил;
- подготовку игрового оборудования и оснащения, раздаточного материала и других необходимых средств;
- разработку способов установки на игру, постановки игровой задачи, приемов активизации деятельности учащихся;
- определение принципа распределения ролей, создание групп;
- обдумывание форм и способов подведения итогов, мер при понижении интереса или азарте;
- прогнозирование результатов, определение критериев и формы итоговой оценки (самооценка, взаимная оценка, шкала оценки), способа обобщения работы.

Предложение (объяснение) игры включает: название игры, рассказ о ее содержании, объяснение правил, действий или ролей играющих, раздача инвентаря (преимущественно после объяснения правил), деление играющих на команды (по желанию, интересам, по жребию, расчету и т.д.), выбор капитанов;

Оборудование мест проведения игры. Место игры должно подходить по размеру по числу играющих, быть безопасным, удобным для игры. Микромир игры требует, по возможности, своего архитектурного и смыслового решения, игрового эстетического плана.

Распределение ролей, создание групп. Игровая команда – коллектив обучающихся, созданный для проведения игры. При ее формировании необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности участников, уровень их подготовки, совместимость и др. При распределении ролей педагогу необходимо использовать следующие приемы: назначение на роль непосредственно взрослым или через старшего (капитана); выбор на роль капитана по итогам игровых конкурсов (лучший проект, сценарий и др.); добровольное принятие роли обучающимся; очередность выполнения роли в процессе игры. При распределении командных ролей следует руководствоваться тем, чтобы роль помогала неавторитетным укрепить авторитет, неактивным – проявить активность, недисциплинированным – стать организованными и др. Кроме того, необходимо следить за тем, чтобы у роли было действие. Бездействие приводит к потере интереса у обучающихся участвовать в игре.

Проведение игры. Развитие игровой ситуации: последовательное выполнение участниками ролевых действий или функций, усложнение правил игры, смена обстановки, эмоциональное насыщение игровых действий.

Педагог следит за игрой, дозирует нагрузку (продолжительностью, дополнением или уменьшением заданий, варьированием сюжета), и если видит признаки эмоционального перенапряжения, усталости, завершает игру.

Подведение итогов рекомендуется проводить сразу же после ее завершения. Важны обоснованность, объективность оценки, четкость и ясность результатов.

Особое значение при проведении игры имеет *обеспечение безопасных условий* ее проведения.

Это самые общие слагаемые большинства игровых технологий. Но разнообразие игр столь велико, что можно говорить о технологиях отдельных видов игр (тренингов, игр-импровизаций, игр-путешествий, деловых игр и др.).

Игры разнообразят процесс обучения и воспитания, наполняют жизнь обучающихся радостными переживаниями, эмоционально обогащают их, создают радость успеха, хорошее настроение.

3. Эффективные игровые технологии в образовательном процессе.

Наиболее востребованными в педагогической практике являются сюжетно-ролевые, ролевые, операционные, имитационные, деловые и др. игры.

Сюжетно-ролевая игра моделирует и воссоздает в условных ситуациях какой-либо аспект социальной жизни. Неотъемлемым атрибутом детства были и остаются: «дочки-матери», «больница», «школа», «магазин», «война». В эти игры играют, как правило, дети дошкольного и младшего школьного возраста. В сюжетно-ролевых играх усваиваются нормы и правила жизни в обществе, осуществляется процесс социализации личности.

Ролевые игры подростков и юношества принципиально отличаются более сложным сюжетом на основе литературных источников, реальных исторических событий, художественного вымысла. Увлечательность игрового сюжета обеспечивается набором игровых условий, в числе которых могут быть: воображаемые перемещения во времени и в пространстве; необычный внешний вид игрока (необычный объект, изображение и т.д.); неожиданное введение новых правил и условий игры (и отмена части прежних правил); неожиданное появление новых персонажей и т.д.

Как педагогическая технология, ролевая игра реализуется в форме группового взаимодействия, в котором каждый игрок выбирает одну из предложенных социальных ролей и взаимодействует с остальными участниками в соответствии с заранее определенными правилами игры. *Социальная роль* – образ поведения, типичный для человека, занимающего данную социальную позицию (статусную, профессиональную, семейную, медийную и т.д.). Правила ролевой игры включают в себя:

- вводную информацию о каждой роли (имя, легенда, характер, игрового персонажа, его компетенции и функции и т.д.);
- правила поведения игроков в конкретных игровых ситуациях;
- основную сюжетную канву;
- конечную общую цель игрового процесса.

В основе сюжетно-ролевой, ролевой игры в профессиональном образовании лежит конкретная ситуация – жизненная, деловая или иная. Их сюжет представляет собой форму интеллектуальной деятельности, поэтому в данном случае большое значение имеет предварительная подготовка участников и тщательная разработка сценария игры. Участие в игре требует анализа сложных ситуаций и поиска путей их разрешения. При этом отрабатываются тактика поведения, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Данные игры носят творческий характер. Используются также различные вариации ролевой игры.

Исполнение ролей. В этих играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель-пьеса ситуации, между обучающимися распределяются роли с «обязательным содержанием».

«Деловой театр». В нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведения человека в этой обстановке. Участник игры должен мобилизовать свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки – научить обучающихся ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, к приказу. Для метода инсценировки составляется сценарий, где описывается конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

Психодрама и социодрама близки к «исполнению ролей» и «деловому театру». Это также «театр», но уже социально-психологический, в котором отрабатывается умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в продуктивный контакт.

Характерная особенность ролевой игры (как и вообще любой игры) состоит в ее *двуплановости*: с одной стороны, играющий выполняет реальную деятельность, осуществление которой связано с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач (например, подготовки презентации, показывающей особенности определенной группы профессий), с другой – ряд моментов этой деятельности носит условный характер, позволяющий отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными сопутствующими обстоятельствами (например, презентация профессий,

предназначенная для «группы инопланетян, прибывших на Землю с дружественным визитом»).

Операционные игры помогают участникам отрабатывать выполнение конкретных специфических операций: например, учащимся – методики написания сочинения, решения задач, ведения пропаганды и агитации; студентам – методики выполнения курсового проекта и написания пояснительной записки к нему, выполнения исследовательских заданий и т.д. В операционных играх часто моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальность.

Имитационные игры. На занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения, например, профсоюзного комитета, отдела, цеха, участка и т.д. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы и т.д.) и обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет начальника цеха, зал заседаний и т.д.). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов. Организационная подготовка предполагает знакомство участников с будущей игрой. Имитационные игры используются в профессиональном обучении при формировании определенных производственных навыков.

Одной из самых эффективных игровых технологий является **деловая игра**. Она представляет собой сложную форму игровых занятий, которая применяется не только в образовательной практике, но и деловой сфере.

Деловая игра – имитация реального процесса действующих систем в форме игровой творческой деятельности. Ее предметным содержанием является имитация конкретных условий и процессов личной и профессиональной жизнедеятельности, поведения и отношений участвующих в них людей. «Проигрывание» личных, профессиональных и деловых отношений особенно важно для обучающихся, когда реальный жизненный и особенно профессиональный опыт еще невелик, а свойственные этому возрасту фантазия и гибкость позволяют подчас выработать оригинальные, конструктивные и эффективные подходы к разрешению существующих проблем.

Типичные варианты сюжетов деловой игры моделирует ситуацию, в которую вовлечены стороны, имеющие различные, нередко противоречивые интересы (например: руководитель и его подчиненные; продавец и клиент; деловые партнеры и т.д.).

Деловые игры делятся на производственные, организационно – деятельностные, проблемные, учебные и комплексные.

К *основным признакам* деловой игры относят:

- наличие проблемы или задачи, предлагаемой для решения;
- наличие условно смоделированного объекта;
- воспроизведение (имитация) реальной деятельности;
- наделение играющих ролями или ролевыми функциями;

- взаимодействие между играющими, повторяющее реальные связи и отношения;
- многозвенность «цепочки решений», вытекающих одно из другого;
- наличие конфликтных ситуаций вследствие различия интересов или информационной неопределенности;
- фактор времени, совпадающий с реальным, «сжатым» или замедленным;
- система оценки игровой деятельности, соревновательность или состязательность групп.

Технология деловой игры предполагает логику (последовательность) и содержание следующих этапов.

Этап подготовки. Подготовка деловой игры начинается с *разработки сценария* – условного отображения ситуации и объекта. В содержании сценария входят: учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание (инструктажа) ситуации и характеристик действующих лиц, подготовка материального обеспечения.

Далее идет *введение в игру*, ориентация участников и экспертов. Формулируется главная цель занятия, обосновывается постановка проблемы и выбор ситуации. Выдаются пакеты материалов, инструкций, правил, установок. Определяется регламент работы, правила, происходит распределение ролей, формирование групп. Собирается дополнительная информация. При необходимости учащиеся обращаются к ведущему и экспертам за консультацией. Допускаются предварительные контакты между участниками игры. Негласные правила запрещают отказываться от полученной по жребию роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, подавлять активность, нарушать регламент и этику поведения.

Этап проведения – процесс игры. Описание игры в типовом варианте не существует. Это этап решения ситуаций, разработки проектов и защиты их. В зависимости от модификации деловой игры могут быть введены различные типы ролевых позиций участников.

Позиции, проявляющиеся по отношению к содержанию работы в группе: генератор идей, разработчик, имитатор, эрудит, диагност, аналитик.

Организационные позиции: организатор, координатор, интегратор, контролер, тренер, манипулятор.

Позиции, проявляющиеся по отношению к новизне: инициатор, остро-сюжетный критик, консерватор.

Методологические позиции: методолог, критик, методист, проблематизатор, рефлексирующий, программист.

Социально-психологические позиции: лидер, предпочитаемый, принимаемый, независимый, непринимаемый, отвергаемый.

Содержанием этапа проведения игры является работа групп над заданием, которая может включать: работу с источниками, тренинг, мозговой штурм, работу с игротехником. Последующая межгрупповая дискуссия предполагает выступления групп с представлением результатов, защита своих решений и выводов, и обсуждение их с учетом всех правил дискуссии.

С началом игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они уходят от главной цели игры. Осуществляется вывод из игры.

Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Выступления экспертов, оценка игры участниками, обмен мнениями, выводы и обобщения, рекомендации.

В заключение преподаватель констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог занятия. Обращается внимание на сопоставление использованной имитации с соответствующей областью реального лица, установление связи игры с содержанием учебного предмета,

Ограничениями использования технологии проведения учебных деловых игр являю следующие:

- во-первых, обучающиеся могут быть не готовы к эффективной учебно-познавательной работе с использованием деловой игры;
- во-вторых, для деловой игры характерны большая напряженность и высокая трудоемкость подготовки к занятию для преподавателя;
- в-третьих, проведение деловых игр требуют много времени и порой вызывают необходимость специального изменения расписания занятий.

В связи с этим деловые игры следует использовать только там, где они действительно необходимы. К разработке игры следует подходить системно и учитывать ее влияние на другие виды работы с обучающимися. Для участия в деловой игре нужна соответствующая предметная и социальная компетентность участников, которую предварительно необходимо у них сформировать.

Квест (от английского «quest» – вызов, поиск, приключение) – это интеллектуальный вид игровых развлечений, во время которых участникам нужно преодолеть ряд препятствий, решить определенные задачи, разгадать логические загадки, справиться с трудностями, возникающими на их пути, для достижения общей цели. Аналогом квеста является всем известная телепередача «Форт Боярд». Самыми первыми вариантами подобных развлечений были компьютерные игры, состоящие из множества уровней, где живя виртуальной жизнью, игрок преодолевал череду препятствий для получения условного «сокровища» или победы над виртуальным врагом. Первые реальные квест-комнаты появились в Японии и Китае в 2007 году. Параллельно они стали появляться в Европе, а уже через несколько лет стали набирать популярность в России и заполнили все постсоветское пространство.

Тема 10. ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

1. Воспитательная система: сущность, структура, этапы становления.

2. Технологические основы ценностно-ориентационной деятельности

3. Технология коллективной творческой деятельности.

1. Воспитательная система: сущность, структура, этапы становления.

Понятие воспитательная система вошло в педагогику в 70-е годы XX века. Вопросам теории и практики воспитательных систем посвящены работы В.Т. Кабуша, В.А. Караковского, И. А. Колесникова, А.И. Кочетова, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой и др.

Воспитательная система – это упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливает наличие у учреждения образования или его структурного подразделения способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности учащихся.

Большинство исследователей под воспитательной системой УО (учреждения образования) понимают такой способ организации ее жизнедеятельности, который предполагает упорядоченность дидактического и воспитательного процессов, их взаимопроникновение в соответствии с принятой педагогической идеей, совершенствование и изменение характера сложных связей между компонентами системы.

Ведущая педагогическая идея гуманистической воспитательной системы современной общеобразовательной школы – ориентация на личность обучающегося, на развитие его способностей, на создание условий для саморазвития, самореализации в атмосфере защищенности, помогающего поведения педагога.

Воспитательная система всегда содержит в себе не только общее и особенное, но и единичное – то специфическое, что характерно для конкретного учреждения с данным составом учащихся и педагогов, окружающей его среды.

Среди таких понятий, как «педагогическая система», «дидактическая система», «система воспитательной работы», воспитательная система занимает особое место. Это наиболее широкое понятие, которое включает три предыдущих в качестве своих компонентов.

Воспитательная система учреждения образования включает в себя в качестве компонентов:

– цели как совокупность идей, для реализации которых система создается;

- деятельность по реализации целей;
- субъекты деятельности (организаторов и участников);
- отношения, возникающие в деятельности и общении;
- среду системы;
- управление, направленное на интеграцию компонентов и развитие системы.

Моделируя воспитательную систему, необходимо выбрать то, что будет основанием для ее самоорганизации – основные педагогические идеи, определяющие ее «лицо».

Воспитательные системы могут создаваться в школах разного типа, учреждениях культуры, дополнительного образования, в детских организациях и объединениях и т.п. Как социальное психолого-педагогическое образование, она охватывает весь педагогический процесс, в том числе учебный процесс, внеурочную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение.

Для любой воспитательной системы характерно не только наличие связей между образующими ее компонентами, но и тесное взаимодействие с социумом, с микро- и макросредой, где в качестве первой выступает среда, освоенная школой (микрорайон, населенный пункт), а в качестве второй – общество в целом.

Создание воспитательной системы не выступает самоцелью. Она создается для оптимизации условий развития и самореализации личности как воспитанника, так и педагога, а также их социально- психологической защищенности.

В.А. Сластенин и другие исследователи выделяют следующие основные этапы в развитии воспитательной системы:

- становление системы. Осуществляется разработка теоретической концепции системы, моделируется ее структура, вырабатывается новое педагогическое мышление, формируется коллектив единомышленников, формируются стили общения, нарабатываются технологии, зарождаются традиции;

- отработка системы. Утверждаются приоритетные направления функционирования системы, развиваются органы самоуправления и самоуправления, закрепляются традиции, отрабатываются эффективные образовательные технологии;

- окончательное оформление системы. Коллектив детей и взрослых связан единой целью, общей деятельностью, отношениями сотрудничества, творчества. Основное направление в деятельности системы – воспитание свободной, гуманной, духовной, творческой личности, развитие демократического стиля руководства и отношений. Происходит накопление традиций и передача их следующим поколениям. Воспитательная система творчески взаимодействует со средой.

В дальнейшем возможны остановка в совершенствовании деятельности, появление усталости в коллективе и кризис системы. Эффективное развитие возможно путем обновления системы на основе преобразований, развития творчества и даже смены лидеров.

Таким образом, технология создания и развития воспитательной системы предполагает: выявление ведущей идеи, определение основных целей и задач, конструирование теоретической концепции, конкретизацию составляющих систему компонентов и механизмов их взаимодействия, выбор и использование эффективных педагогических технологий и методик, проектирование необходимых для этого условий.

Для определения уровня сформированности воспитательной системы школы исследователи используют две группы оценок: критерии факта и критерии качества. Первая группа позволяет ответить на вопрос, есть ли в данной школе воспитательная система. Вторая дает представление об уровне ее сформированности и эффективности. Группа критериев факта включает следующие основные показатели: упорядоченность жизнедеятельности школы в соответствии с разработанной концепцией; наличие коллектива единомышленников; создание психолого-педагогических условий для становления и развития системы. Группу критериев качества характеризуют: степень приближенности системы к поставленным целям; реализация педагогической концепции на основе принципов сотрудничества и сотворчества; благоприятный психолого-педагогический климат школы, гуманистические отношения, демократический стиль общения, социальная защищенность педагога и ученика; профессионализм и педагогическая культура учителя, ценностные ориентации и высокий уровень воспитанности учащихся.

Данные критерии условны, они могут быть расширены и конкретизированы применительно к той или иной воспитательной системе.

Воспитательная система развивается успешно, если она целесообразна и современна, постоянно совершенствуется на основе принципов демократизации и гуманизации, творчества и инновационных подходов к организации деятельности.

2. Технологические основы ценностно-ориентационной деятельности.

С учетом многообразия предметов деятельности Н.Е. Щурковой предложена классификация *развивающих* видов деятельности обучающихся: познавательная, трудовая, художественная, спортивная, общественная, ценностно-ориентационная, коммуникативная и др.

Ценностно-ориентационная деятельность – процесс формирования ценностных отношений человека к окружающему миру.

Сущность ценностно-ориентационной деятельности воспитанников состоит в целенаправленном осмыслении и оценке ими общечеловеческих, социальных и личностных ценностей, осознании окружающего мира, своего места и предназначения в нем. В процессе ее происходит постижение значений тех или иных явлений, процессов и объектов окружающей

действительности и формирование в этой связи их личностных смыслов. Результатом ценностно-ориентационной деятельности становится совокупность ценностных отношений личности, выступающая регулятором ее самосознания и поведения.

Все виды деятельности обучающихся *потенциально обладают определенными развивающими и воспитательными возможностями*, характерной для них ценностной составляющей (познавательная – ценность знания, познания; художественная – ценность красоты, творчества; общественная – ценность человека, социума и т.д.). Освоение данных ценностей, постижение их смысла происходит при соответствующей педагогической инструментровке деятельности. Можно утверждать, что ценностно-ориентационная деятельность пронизывает все виды деятельности обучающихся, а выделена, обособлена в силу ее особой значимости.

При организации любого вида деятельности следует исходить из необходимости подчинения предметного результата воспитательному в виде развития мотивационно-потребностной, интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, поведения и деятельности личности.

Соблюдению технологических требований осуществления различных видов развивающей деятельности во многом будет способствовать уяснение специфики деятельности по следующей схеме:

- сущность и назначение вида деятельности;
- содержание данного вида деятельности и место ее преимущественного осуществления;
- возможные формы деятельности;
- типичная атрибутика, сопровождающая данный вид деятельности;
- наиболее яркие специфические особенности деятельности;
- психолого-педагогические условия достижения воспитательного и предметного результатов.

Ценностно-ориентационная деятельность направлена на освоение ценностей окружающего мира и созидание собственных ценностей личности, т.е. ее содержанием выступают ценности. Определяется перечень основных ценностей жизни и характер отношения современного человека к ним. По Н.Е. Щурковой, рассматривающей с позиции ценностных отношений содержание воспитательного процесса, к наивысшим (высокого уровня абстракции) ценностям отнесены такие как «человек», «жизнь», «общество», «труд», «познание», а так же и совокупность общепринятых, выработанных культурой отношений, таких как «совесть», «свобода», «справедливость», «равенство»... когда само отношение выступает в качестве ценности. К ценностным отношениям относят отношения к ценностям, и отношения, которые ценностны для жизни. В разработанную ей программу воспитания включены разделы:

- формирование ценностного отношения в Природе как общему дому человечества;

- формирование ценностных отношений к нормам культурной жизни;
- формирование представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на земле;
- формирование ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни;
- формирование образа жизни, достойной Человека;
- формирование жизненной позиции. Развитие способности к индивидуальному выбору жизненного пути.

В Программе из контекста многоплановости и многообразия противоречий и культурных достижений цивилизации вычленены ключевые ценности, характеризующие «достойную Человека жизнь», а также прослежена последовательность их освоения с учетом возрастного развития личности. Например, ключевой ценностью программы «Первоклассник» является «природа» с ее объективными закономерностями, а конечным результатом завершения программы станет ценностное отношение к природе как дому человечества.

Так, программа «Младшеклассник» с учетом интенсивного вхождения в контекст социальной жизни и направлена на освоение, усвоение и присвоение норм социальной культурной жизни. Итоговым воспитательным результатом освоения «Правил жизни» станут элементарные привычки культуры жизни, разнообразной деятельности и поведения.

Младшему подростковому периоду с учетом интенсивного развития самосознания предлагается программа «Человек», воспитательным результатом должна стать ценностная ориентация на Человека и готовность содействовать благу Человека.

Взращивание взрослости в старшем подростковом периоде выступает основной задачей программы «Общество». Итоговый воспитательный результат при этом – признание законов общества, умение сотрудничать в группе, сопереживание и посильное содействие интересам общества.

Ведущая идея в период воспитания старшеклассника с учетом становления мировоззрения личности воплощается в категории «Жизнь».

Итоговым новообразованием – образ жизни, представление и идеальная модель достойной человека жизни.

Для выпускника доминантой выступает развитие самосознания и формирование жизненной позиции, подготовки к выбору жизненного пути. Воспитательный результат – сложившаяся в структуре личности выпускника «Я-концепция».

Педагогический механизм развития ценностного отношения можно представить как совокупность последовательных этапов:

- актуализация ценностей с учётом потребностей обучающихся и возможностей социокультурной ситуации, восприятие их обучающимися;
- понимание и оценивание объектов, переживание их обучающимися;

- усвоение и принятие ценностей; постижение через принятие внешних и внутренних ценностей отношений Я – ценность, Я – Мир;
- деятельность по сохранению, использованию ценностей; превращение их в регулятор поведения;
- творческое воспроизведение, созидание ценностного в повседневной действительности;
- самооценка и коррекция ценностных отношений; становление индивидуальных норм, правил личной жизнедеятельности.

Значимы в совокупности все этапы в их взаимосвязи и взаимодействии.

Результатом ее являются ценностные отношения, представляющие собой связи субъектного «я» и объектов действительности, когда объект понимается и оценивается на личностно-значимом уровне и происходит внутреннее принятие его как ценности.

Одно и то же воспитательное дело может вносить вклад в формирование нескольких ценностных отношений.

Ценностно-ориентационная деятельность личности содействует освоению реальности и осознанию причастности к ней, преобразованию и совершенствованию окружающего мира и себя.

3. Технология коллективной творческой деятельности.

Воспитательная технология – совокупность форм, методов, приемов и средств воспроизведения теоретически обоснованного процесса воспитания, позволяющего достигать поставленные воспитательные цели. При этом она опирается на соответствующее научное моделирование (проектирование), при котором эти цели задаются однозначно и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и оценки личностных свойств и качеств человека на конкретном этапе его развития.

Современный мир предъявляет подрастающему поколению требования: быть активными и инициативными, самостоятельными и ответственными, творческими личностями.

Основная цель и результат применения технологии коллективной творческой деятельности – воспитать социально-активную творческую личность, способную приумножать общественную культуру, вносить вклад в построение правового демократического общества.

Технология воспитания социального творчества И.П. Иванова – это система условий, методов, приемов и организационных форм воспитания, обеспечивающих формирование и творческое развитие коллектива взрослых и детей на принципах гуманизма. Разработана в России И.П. Ивановым и его единомышленниками в конце 50-х гг. XX в.

В основе технологии коллективной творческой деятельности лежат педагогические идеи Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, Т.Е. Конниковой, С.Л. Соловейчика. Разработана в России И. П. Ивановым и его единомышленниками в конце 50-х гг. XX в.

Впервые методика коллективной творческой деятельности апробирована И.П. Ивановым в созданной им в 1959 г. коммуне юных фрунзенцев – сводной пионерской дружине при Фрунзенском районном Доме пионеров.

Разработку методики коллективной творческой деятельности И.П. Иванова продолжил творческий коллектив студентов и преподавателей Ленинградского государственного педагогического института имени Герцена (коммуна имени А.С. Макаренко, 1963–1973 гг.). Экспериментальная система внедрялась в практику через «спутники» коммуны, действовавшие в ленинградских школах.

Технология коллективной творческой деятельности возникла как альтернативная авторитарной командно-бюрократической системе воспитания. Она противостояла негативным сторонам официальной школы и педагогики 50–70-х гг. – педагогике массовых мероприятий.

В основу коллективного творческого воспитания положены следующие принципы: сотрудничество взрослых и детей, социально полезная направленность, многообразие характеров деятельности, творчество.

За время своего становления и развития рассматриваемая технология называлась по-разному: коммунарская методика, «педагогика общей заботы», методика коллективной творческой деятельности (И.П. Иванов), технология воспитания социального творчества (Г.К. Селевко), однако при этом всегда поддерживала такие идеи коллективного творческого воспитания, как *коллективная организация деятельности, коллективное творчество, коллективное целеполагание, ситуации-образцы, эмоциональное насыщение жизни коллектива, социальная направленность деятельности*. Суть каждой из этих идей заключается в коллективной творческой направленности деятельности, выработке и осмыслении взрослыми и детьми целей и идеалов совместной жизни.

Так, *коллективная организация деятельности* – это такой способ ее организации, при котором все члены коллектива вовлекаются в планирование, подготовку, проведение и обсуждение совместных дел, сотрудничество педагогов и воспитанников.

Коллективное творчество предполагает организацию и проведение совместных дел, ситуаций коллективного общения не по заданному сценарию, а с фантазией, игрой, импровизацией. Не следует понимать это как абсолютную новизну, как создание чего-то уникального, хотя может быть и такое. Чаще всего это субъективное творчество – открытие нового именно для этих ребят, именно для этого коллектива.

Коллективное целеполагание как совместная выработка и осмысление взрослыми и воспитанниками целей и идеалов своей коллективной жизни включает в себя разработку общих долговременных целей и выбор конкретных дел. Именно при определении перспективы велика роль ребят-лидеров и взрослых, их личных позиций, идеалов, убеждений.

Ситуации-образцы – это «вкрапление лучшей жизни в обычную» жизнь ребят (С.Л. Соловейчик). Ситуация-образец – это ограниченный во времени (от нескольких часов до месяца) отрезок жизни коллектива, в котором воспитанники и взрослые живут повышенно интенсивной, напряженной коллективной жизнью в соответствии с идеалами демократии, гуманизма, творчества. За один такой день готовятся, проводятся, осмысливаются 5–7 совместных творческих дел (например, творческая учеба актива).

Эмоциональное насыщение жизни коллектива предполагает использование набора средств (символы, традиции, обряды), направленных на пробуждение эмоционального подъема, чувств единения, доверия. Это и значки, эмблемы, девизы, символические жесты и обряды как принятые в данной общности формы поведения в определенных ситуациях и т.д.

Социальная направленность деятельности связывается с мотивацией участников и отношениями, переживаниями людей, для пользы которых она осуществляется.

Каждая из перечисленных идей может быть осуществлена более-менее самостоятельно, даст свой результат (отдельные качества), длительное же, последовательное осуществление всех идей в их взаимных связях и соответствующих значениях может развивать личность общественную и демократическую, творческую и гуманную.

Коллективная творческая деятельность – это социальное творчество, направленное на служение людям, Родине, творчество самостроительства личности. Его содержание – забота о себе, о других, о своем коллективе, о близких и далеких людях в конкретных практических социальных ситуациях.

Эти идеи становятся центром целой серии коллективных творческих дел (КТД) разных видов. КТД – это основное звено методики коллективного творческого воспитания. Коллективное творческое дело – это способ организации яркой, наполненной трудом и игрой, творчеством и радостью жизни и в то же время основное воспитательное средство. Если рассматривать коллективные творческие дела как обособленные системные образования, то, несмотря на их большое разнообразие, все они выстроены в определенной последовательности.

Разнообразные приемы и действия в процессе КТД выстроены в определенной последовательности, предусматривают *6 стадий организации*.

Первая стадия – предварительная работа. Педагоги определяют воспитательные задачи, продумывают различные варианты, которые могут быть предложены на выбор детям, увлекают перспективой.

Что лучше сделать? С кем? Для кого? Когда? При этом взрослые не диктуют, не навязывают, а размышляют вместе с учащимися.

Вторая стадия – коллективное планирование. Теперь действуют сами дети. Они ищут ответы на поставленные вопросы в микроколлективах

(группах, звеньях). Этот разговор условно называют *сбором-стартом*. Успех его во многом обеспечивает *ведущий*. Он составляет выдвинутые варианты, задает уточняющие вопросы, предлагает обосновать выдвинутые идеи, проводятся выборы Совета дела.

Третья стадия – коллективная подготовка дела. Совет дела уточняет, конкретизирует план подготовки и проведения КТД, затем организует его выполнение, поощряя инициативу каждого участника. Подготовка может идти по группам.

Дети могут слабо включаться, а то и вовсе не включаться в практическую работу, т.к. у них нет умения преодолевать трудности. Здесь велика роль взрослого, характер его воздействия на детей. Не допуская открытого давления побуждать детей к участию в осуществлении общего замысла.

Четвертая стадия – проведение КТД. Осуществляется конкретный план, составленный Советом дела. Здесь не нужно бояться отклонений от замыслов, не следует также бояться и ошибок, допущенных участниками. Все это – школа жизни. Педагог незаметно направляет детей, регулирует их настроение, помогает сгладить неудавшиеся моменты.

Пятая стадия – коллективное подведение итогов КТД (коллективный анализ, рефлексия). (Это может быть общий сбор коллектива или по группам. Каждый высказывает свое мнение, обсуждаются положительные и отрицательные стороны подготовки и проведения КТД. Могут использоваться и другие формы: опрос, анкета, творческий отчет. Главное, чтобы каждый участвовал в размышлении об опыте (своем собственном и своих товарищей) проведения КТД, учился анализировать, оценивать, извлекать уроки на будущее, выдвигать более сложные, чем прежде задачи, вопросы. Школьники учатся вырабатывать общественное мнение, создавать добрые традиции.

Шестая стадия – ближайшее последствие КТД (последствие, реализация решений). На общем сборе, в анкете дети и взрослые высказали предложения, поделились своими впечатлениями, переживаниями. Педагогу все это надо взять на заметку, чтобы использовать в дальнейшей работе. Известно, что далеко не все школьники готовы осуществлять свои собственные решения, закреплять приобретенный опыт. Необходимо приложить максимум усилий для того, чтобы коллективно приняться за осуществление тех предложений, которые были высказаны на итоговом сборе. Намечается программа действий, определяются новые дела.

Минимальная технология КТД – «коллективное планирование – подготовка – проведение – коллективный анализ». Ее суть в следующем: после принятия решения о проведении коллективного дела первичный коллектив делится на группы (команды, звенья, бригады).

Алгоритм организации и проведения КТД может быть представлен в виде схемы:



Группы вырабатывают предложения по организации дела и выдвигают своих представителей во временную группу организаторов («совет дела»). Совет дела разрабатывает на основе предложений групп проект КТД, дает задания группам по подготовке, помогает группам и координирует их усилия. Проведение коллективного творческого дела снова в той или иной мере опирается на активность (выступления, действия) групп, подключая для активизации школьников соревновательность, игру и импровизацию. После окончания дела проводится совместный анализ дел, организованный так, чтобы все участники дела могли выразить свое отношение, мнения, чувства по поводу прошедшего события.

Чтобы обеспечить реализацию воспитательных возможностей КТД, педагогу необходимо соблюдать *определенные условия*.

Во-первых: нельзя нарушать последовательность действий (стадий) при подготовке и проведении любого КТД, допускать изменения позиции, роли педагога как старшего друга.

Во-вторых: подготовка и проведение любого КТД требует того, чтобы взрослые вместе с детьми опирались на опыт предшествующих дел.

В-третьих: необходимо учитывать опыт и знания учащихся, полученные в учебно-воспитательном процессе.

КТД – лишь один из компонентов общей системы средств воспитания, как педагогическая технология коллективная творческая деятельность или отдельные ее элементы могут быть использованы при подготовке и проведении различных форм работы.

Коллективная творческая деятельность разнообразна по содержанию.

Традиционно выделяют следующие виды КТД:

- социально-ориентированные;
- этические;
- художественные (эстетические);
- познавательные;
- спортивные;
- трудовые и др.

Например, познавательные дела: общественный смотр знаний, уроки творчества, деловые и ролевые игры, конференции и брифинги, дидактические сказки, «Робинзонада» и др. Они позволяют участникам реализовывать различные способности (например, творческие, коммуникативные, перцептивные). Вместе с тем создаются условия совершенствования мастерства и расширения общего культурного кругозора.

Основными *условиями воспитательной эффективности* коллективных творческих дел являются:

- единство жизненно-практической и воспитательной направленности.
- творческий характер каждого КТД («каждое дело – творчески, иначе – зачем?»): осуществление непрерывного поиска лучших решений жизненно важной задачи на всех стадиях организации;
- ценностная интерпретация задач каждого дела;
- единство стадий организации каждого дела, объединенных общей идеей, ценностью.

Тема 11. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

1. Факторы, оказывающие неблагоприятное воздействие на здоровье учащихся.

2. Основные подходы к определению понятию здоровьесберегающие технологии.

3. Классификации здоровьесберегающих технологий и их примеры.

1. Факторы, оказывающие неблагоприятное воздействие на здоровье учащихся.

В последнее время обоснованную тревогу специалистов вызывает состояние здоровья современных школьников. Традиционная система обучения практически не дает возможности решить в полном объеме проблему здоровьесбережения. И даже не столько по причине самих программ, сколько из-за используемых методов обучения, от учебных нагрузок. Большинство детей приходят в школу с ослабленным здоровьем, и в процессе обучения здоровье продолжает ухудшаться. Это объясняет интерес педагогической общественности к идеям здоровьесбережения, предметом которой

является здоровье здорового человека, а в качестве основной задачи выдвигается сохранение, укрепление здоровья учащихся.

Здоровье состоит из нескольких *компонентов*:

– *соматическое* – текущее состояние органов и систем организма человека. Любое соматическое нарушение, так или иначе, связано с изменениями в психическом состоянии человека. В одних случаях психическое состояние становится причиной болезни, а в других – физические недуги вызывают психические переживания.

– *физическое* – уровень роста и развития органов и систем организма.

– *психическое* – состояние психической сферы, душевного комфорта.

– *нравственное* – комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы жизнедеятельности.

Ребенка можно назвать здоровым, если он: в физическом плане – умеет преодолевать усталость, его здоровье позволяет ему действовать в оптимальном режиме; в интеллектуальном плане – проявляет хорошие умственные способности, любознательность, воображение, самообучаемость; в нравственном плане – честен, самокритичен, эмпатичен; в социальном плане – уравновешен, способен удивляться и восхищаться.

Сам термин “здоровье” рассматривается как нормальная, правильная деятельность организма, его психическое благополучие (словарь С.И. Ожегова).

Внедрение здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс школы способствует становлению и развитию психически, соматически, физически нравственно здоровой личности.

Факторы, оказывающие неблагоприятное воздействие на здоровье учащихся.

В основном, факторы, оказывающие неблагоприятное воздействие на здоровье учащихся делят на 2 основные группы: первая группа включает в себя факторы, которые непосредственно связаны с образовательным процессом, образовательным учреждением (внутришкольные); вторая – все остальные факторы, потенциально оказывающие воздействие на здоровье школьников (общепотагенные).

Так, в частности, Н.П. Абаскалова, называет комплекс организационно-педагогических факторов: существующие классно-урочные технологии обучения; педагогический стиль работы учителя; реализация воспитательной установки на ЗОЖ, предполагающей соответствующую организацию образовательного пространства жизнедеятельности школы; организация и характер психолого-педагогической поддержки и др.

Среди факторов, неблагоприятно влияющих на здоровье, М.М. Безруких называет программы и технологии обучения, объём учебной нагрузки, личностные характеристики учителя.

К числу значимых факторов риска, по данным Института возрастной физиологии, относится: несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям ребенка; авторитарная педагогика преобладающая в школе; нерациональная организация учебного процесса.

Е.Е. Чепурных к школьным факторам, влияющим на здоровье детей, относит: интенсификацию учебного процесса; стрессовое воздействие авторитарной педагогики; несоответствие программы и технологий обучения функциональным и возрастным особенностям; недостаточную подготовку педагогов в вопросах развития и охраны здоровья детей и др.

Н.Н. Шарова и Т.И. Чиркова отмечают, что дети в школе переутомляются, нервные перегрузки усугубляются нарушением режима и неудовлетворительными микросоциальными условиями.

Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко отмечают слабую ориентацию педагогов на сохранение и укрепление здоровья учащихся, недостаточный уровень валеологической культуры учителя, доминирование технократического мышления педагогов, отсутствие в системе методической работы специальной деятельности по подготовке учителя к проведению здоровьесберегающих технологий. Так же, они отмечают проблемы, связанные с условиями деятельности педагогического коллектива: недостаточная мотивация деятельности учителя по укреплению и сохранению здоровья детей, которая препятствует построению и организации педагогики валеологически обоснованных учебных занятий; слабая информированность педагогов о здоровьесберегающих технологиях обучения детей, что препятствует активному включению учителей в разработку валеологически обусловленных уроков; противоречие между требованиями разработки содержательных и организационных механизмов деятельности учителя с учетом принципа сохранения и укрепления здоровья учащихся и слабым участием медиков и психологов в определении /Т.В. Макеева, Л.Ф. Тихомирова. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 251 с. /

Таким образом, школе необходим педагог, не только знающий ученика, осознающий свою ответственность за его развитие и здоровье (а не только за знания), умеющий отстаивать (а в это: есть необходимость) интересы ребенка, но и владеющий различными педагогическими технологиями, имеющими здоровьесберегающий ресурс.

2. Основные подходы к понятию здоровьесберегающие технологии.

Сохранение и укрепление здоровья участников образовательного процесса является приоритетной функцией здоровьесберегающей педагогики, которая основывается, прежде всего, на идеях гуманизма и природосообразности. Здоровьесберегающая педагогика, являясь областью знаний, характеризующей процесс реализации образовательными учреждениями функции сохранения и укрепления здоровья учащихся, нуждается в разработке специфических принципов, закономерностей, подходов, содержания, форм и методов педагогических воздействий, направленных на оптимизацию процессов обучения и воспитания детей и подростков с целью сохранения и укрепления их здоровья.

Перед любым учителем неизбежно встает задача качественного обучения предмету, что совершенно невозможно без достаточного уровня мотивации школьников. В решении обозначенных задач и могут помочь здоровьесберегающие технологии, которые смогут снизить влияние неблагоприятных факторов образовательного процесса школы на здоровье учащихся и педагогов и реализовать хотя бы часть тех позитивных возможностей, которыми располагают каждый учитель и каждая школа, стремящиеся дать подростку старт счастливой жизни (Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе.– М.: АПК и ПРО, 2002. – 96 с.)

В психолого-педагогической литературе существуют различные *подходы* к определению сущности понятия здоровьесберегающие технологии:

- *здоровьесберегающая образовательная* (педагогическая) технология это методическая система (цель образования, его содержание, методы, контроль результатов), которая целенаправленно решает задачи информационно-психологической безопасности и развития учащихся (чувственно-эмоционального, физического, интеллектуального, личностного, духовно-нравственного), как педагогических предпосылок здоровья ребенка (Е.Н. Дзятковская, Л.И. Колесникова, В.В. Долгих и др.);

- *здоровьесберегающая технология*, это – условия обучения ребенка в школе (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания); рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями); соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка; необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим (М.М. Безруких, В.Д. Сонькина и др.);

- *здоровьесберегающая технология* – система, создающая максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья для всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.). В эту систему входит: использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, ее коррекция в соответствии с имеющимися данными; учет особенностей возрастного развития школьников и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т.д. учащихся данной возрастной группы; создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии; использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности (К. Петров и др.)

- *здоровьесберегающие технологии* – это системный подход к обучению воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся (Смирнов Н.К.).

– *здоровьесберегающие технологии* как часть педагогической науки, как способ организации, модель процесса образования, как инструментальный процесс образования, который должен обеспечить эффективность и результативность обучения вместе с сохранением здоровья учеников (Ефимова В.И.).

Функции здоровьесберегающих технологий:

– *формирующая*: осуществляется на основе биологических и социальных закономерностей становления личности. В основе формирования личности лежат наследственные качества, предопределяющие индивидуальные физические и психические свойства.

– *информативно – коммуникативная*: обеспечивает трансляцию опыта ведения здорового образа жизни, преемственность традиций, ценностных ориентации, формирующих бережное отношение к индивидуальному здоровью, ценности каждой человеческой жизни;

– *диагностическая*: заключается в мониторинге здоровья индивидов в конкретных учебных и профессиональных коллективах, обеспечивает инструментально выверенный анализ состояния здоровья человека и подбор необходимых технологий здоровьесбережения.

– *рефлексивная*: заключается в переосмыслении предшествующего личностного опыта, в сохранении и приумножении здоровья, что позволяет соизмерить реально достигнутые результаты с перспективами;

– *интегративная*: объединяет народный опыт, различные научные концепции и системы воспитания, направляя их по пути сохранения здоровья подрастающего поколения.

Здоровьесберегающая педагогическая деятельность должна строиться на основе определенных характерных для нее *принципов*, которые связаны со всеми компонентами педагогического процесса (целевым, мотивационным, содержательным, операционным, аналитико-результативным):

– *принцип персонификации нагрузки для учащихся* (ориентир учителя на конкретную личность, на его физические особенности, потребности, предпочтения);

– *принцип компетентной ответственности* (степень готовности педагогов к реализации функции сохранения и укрепления здоровья детей);

– *принцип фасилитации* (способность учителя выбрать из педагогических средств и методов наиболее оптимальные, наиболее целесообразные и в отношении соответствия содержанию предмета, информации, и в отношении соответствия уровню обученности учащихся, а также их уровню способностей и здоровья);

– *принцип интеграции* (диалоговое взаимодействие различных институтов, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья учащихся в образовательном учреждении);

– *принцип субъектности* (создание здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении в котором учащийся получает возможность осознанно учиться сохранять и укреплять свое здоровье, следуя принципам

здорового образа жизни, заниматься физической культурой, соблюдать режим дня и т. д.);

– *принцип вариативности содержания здоровьесберегающей деятельности выражается* (активное участие различных институтов в организации мероприятий по сохранению и укреплению состояния здоровья детей и подростков).

По мнению Н.К. Смирнова, здоровьесберегающие технологии должны удовлетворять принципам здоровьесбережения:

– «не навреди!»– все применяемые методы, приемы, используемые средства должны быть обоснованными, проверенными на практике, не наносящими вреда здоровью ученика и учителя;

– приоритет заботы о здоровье учителя и учащегося– все используемое должно быть оценено с позиции влияния на психофизиологическое состояние участников образовательного процесса.

– непрерывность и преемственность– работа ведется не от случая к случаю, а каждый день и на каждом уроке.

– субъект-субъектные взаимоотношения – учащийся является непосредственным участником здоровьесберегающих мероприятий и в содержательном, и в процессуальном аспектах.

– соответствие содержания и организации обучения возрастным особенностям учащихся – объем учебной нагрузки, сложность материала должны соответствовать возрасту учащихся.

– комплексный, междисциплинарный подход– единство в действиях педагогов, психологов и врачей.

– успех порождает успех – акцент делается только на хорошее; в любом поступке, действии сначала выделяют положительное, а только потом отмечают недостатки.

– активность – активное включение, а любой процесс снижает риск переутомления.

– ответственность за свое здоровье – у каждого ребенка надо стараться сформировать ответственность за свое здоровье, только тогда он реализует свои знания, умения и навыки по сохранности здоровья.

На практике к таким технологиям относят те, которые отвечают следующим *требованиям*:

– нормальные условия для обучения в школе (отсутствие стресса у ребенка, создание доброжелательной атмосферы, адекватность требований, предъявляемых к ребенку).

– учитывают возрастные возможности ребенка. То есть, при распределении физической и учебной нагрузки учитывается возраст.

– рационализируют организацию учебного процесса (в соответствии с психологическими, культурными, возрастными, половыми, индивидуальными особенностями каждого ребенка).

– обеспечивают достаточный двигательный режим.

3. Классификации здоровьесберегающих технологий и их примеры.

Н.К. Смирнов, выделяет несколько групп, в которых используется разный подход к охране здоровья, соответственно и разные методы и формы работы:

1. медико-гигиенические технологии (МГТ): обеспечивают контроль и помощь в обеспечении надлежащих гигиенических условий;

2. физкультурно-оздоровительные технологии (ФОТ): направлены на физическое развитие занимающихся (закаливание, тренировка силы, выносливости, быстроты, гибкости и других качеств и др.) и реализуются на уроках физической культуры и в работе спортивных секций;

3. экологические здоровьесберегающие (ЭЗТ): создают природосообразные и экологические условия жизни и деятельности людей, гармонических взаимоотношений с природой (мероприятия по обустройству пришкольной территории; охране природе, озеленение классов и др.);

4. технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности (ТОБЖ): ориентируют на соблюдение требований безопасности в процессе труда (профилактическая работа по предупреждению травматизма, обеспечению здоровых и безопасных условий труда, безопасной эксплуатации зданий и технических средств обучения и др.), организуется с помощью специалистов различных служб: пожарной инспекции, инженерно-технической службы и др.

Н.В. Голобородько предлагает здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ) подразделяются на три подгруппы:

1) организационно-педагогические технологии (ОПТ), определяющие структуру учебного процесса, частично регламентированную в СанПиНах, способствующих предотвращению состояния переутомления, гиподинамии и других дезадаптивных состояний;

2) психолого-педагогические технологии (ПИТ), связанные с непосредственной работой учителя на уроке, воздействием, которое он оказывает все 45 минут на своих учеников, а также психолого-педагогическое сопровождение всех элементов образовательного процесса;

3) учебно-воспитательные технологии (УВТ), которые включают программы по обучению грамотной заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья учащихся, мотивации их к ведению здорового образа жизни, предупреждению вредных привычек, предусматривающие также проведение организационно-воспитательной работы со школьниками после уроков, просвещение их родителей.

Решающим *критерием* здоровьесберегающих технологий являются здоровьесберегающая, здоровьеукрепляющая и здоровьеформирующая ориентации.

Примеры здоровьесберегающих технологий.

К здоровьесберегающим технологиям можно отнести все личностно-ориентированные, т.к. для них приоритетна индивидуальность каждого

ребенка, обеспечение комфортных условий развития и реализация его природных возможностей. В этом случае ребенок становится заинтересованным лицом, субъектом образовательного процесса. Отношения носят субъект-субъектный характер. Остановимся более подробно на некоторых из них.

Технология сотрудничества. Учебная деятельность школьника проходит в сотрудничестве со взрослыми, в совместном поиске, когда ребенок не получает готовых знаний, а напрягает свой ум и волю. Даже при минимальном участии в такой совместной деятельности он чувствует себя соавтором в решении возникающих проблем. Основные идеи: новый взгляд на личность как цель образования; гуманизация и демократизация педагогических отношений; отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов. Новая трактовка индивидуального подхода включает: отказ от ориентировки на среднего ученика; поиск лучших качеств личности; применение психолого-педагогической диагностики личности; учет особенностей личности в учебно-воспитательном процессе; прогнозирование развития личности.

Технология внутренней дифференциации. Основная цель использования технологии уровневой дифференциации – обучение каждого ученика на уровне его возможностей и способностей, что дает каждому учащемуся возможность получить максимальные по его способностям знания и реализовать свой личностный потенциал. Принцип дифференцированного обучения предполагает создание дидактических условий, который учитывает типологические особенности учащихся: их интересы, обучаемость, обученности, работоспособность и др. В соответствии названными особенностями отбираются и дифференцируются цели, содержание, формы и методы обучения. Основная задача учителя – увидеть индивидуальность ученика и сохранить ее, помочь ребенку поверить в свои силы, обеспечить его максимальное развитие. Уровневая дифференциация позволяет работать как с отдельными учениками, так и с группами. Ее характерными чертами являются: открытость требований, предоставление учениками возможности самим выбирать усвоения материала и переходить с одного уровня на другой; возможность выявлять отставания в ЗУН, ликвидировать их пробелы, устранять причины неуспеваемости, формировать интерес и мотивацию к учебе, дифференцировать (по степени трудности) учебные задачи, оценивать деятельность ученика.

Технология развивающего обучения. В развивающем образовании предметом развития выступает психическое развитие школьника в целом (целостная личность). Оно ориентировано на создание максимально благоприятных условий для развития качественных и количественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере обучающегося и определяется степенью соответствия содержания учебного процесса запасу знаний учащихся, опыту их познавательной и практической деятельности, потребностям и интересам школьников. Цели обучения и познания превращаются в средства познавательного и личностного

развития учащегося. Таким образом, развивающее обучение приводит к ограничению учебной нагрузки детей, уменьшает объем домашнего задания, снижает уровень школьной тревожности, способствуя тем самым сохранению здоровья.

Игровая технология. Игра не заменяет полностью традиционные формы и методы обучения, она рационально их дополняет, позволяя более эффективно достигать поставленной цели и задач конкретного занятия и всего учебного процесса. В то же время игра повышает интерес обучающихся к урокам, стимулирует рост познавательной деятельности, что позволяет учащимся получать и усваивать большее количество информации, способствует приобретению навыков принятия естественных решений в разнообразных ситуациях, формирует опыт нравственного выбора. Игровая технология улучшает отношения между её участниками и педагогом, так как игровые взаимодействия предусматривают неформальное общение и позволяют раскрыть и тем и другим свои личностные качества, лучшие стороны своего характера, она повышает самооценку участников игры, так как у них появляется возможность от слов перейти к конкретному делу и проверить свои способности. Она изменяет отношение ее участников к окружающей действительности, снимает страх перед неизвестностью. Данная технология позволяет снизить психическое утомление, ее можно использовать для мобилизации умственных усилий учащихся, для развития у них организаторских способностей, привития навыков самодисциплины, создания обстановки радости на уроках.

Технология проблемного обучения. Мощным инструментом создания здоровьесберегающей образовательной среды она становится таковым благодаря своей психолого-педагогической сущности и своему развивающему потенциалу, ресурсу, причем развивающему и в смысле интеллектуального, эмоционального, нравственного развития обучаемых, и в смысле развития, развертывания диалога между субъектами образовательного процесса, диалога, организуемого, создаваемого частично-поисковым методом (методом эвристической беседы) проблемного обучения, без которого развивать творческое мышление и эмоционально-ценностное отношение обучаемых к миру, в том числе к здоровью, не представляется возможным.

Проектная технология направлена на индивидуализацию обучения и создание ситуации успеха для учащихся. Проектный метод позволяет осуществить перенос акцента с «усвоения знаний» на «формирование компетентности». Метод проектов позволяет успешно формировать такие ключевые компетенции личности, необходимые в реальной жизни, как коммуникативные, проблемные (компетенция решения проблем), кооперативные (компетенция работы в сотрудничестве), информационные.

Технология модульного обучения. Принципиальным отличием технологии от традиционного является то, что обучающийся получает индивидуальное задание (блок, модуль) с письменными рекомендациями о способах его рационального выполнения и целях самого задания. Процесс обучения становится

максимально самостоятельным, он получает возможность консультироваться с преподавателем по вопросам, возникающим в процессе выполнения модуля. Осуществляется взаимодействие между преподавателем и обучающимся по индивидуальной схеме обучения. Кроме того, обучающейся, выполняя задание индивидуально, учится целеполаганию и самопланированию, самостоятельно организует свое рабочее время, контролирует собственную работу. В этой связи, технология модульного обучения выступает фактором сохранения психологического здоровья: учитывается тип работоспособности; снижается уровень стресса и тревожности и др.

Таким образом, здоровьесберегающие образовательные технологии можно рассматривать и как технологическую основу здоровьесберегающей педагогики – одной из самых перспективных систем XXI века, и как совокупность приемов, форм, методов организации обучения, без ущерба для здоровья учащихся, и как качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию ее воздействия на здоровье учащихся и педагогов.

Здоровьесберегающие технологии интегрируют все направления работы по сохранению и укреплению здоровья учащихся.

Тема 12. ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ПЕДАГОГА

- 1. Основные подходы к понятию рефлексия, ее функции.**
- 2. Требования к организации технологии рефлексивной деятельности.**
- 3. Технологии организации рефлексивной деятельности обучающихся и педагога.**

1. Основные подходы к понятию рефлексия, ее функции.

Рассмотрение основных вопросов сущности технологии организации рефлексивной деятельности в обучении, особенностей и динамики ее развития представляет большой интерес, как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов развития ребенка как личности и субъекта деятельности. сегодня данный феномен изучается не только психолого-педагогической наукой, открывая ее новые возможности, но и применяется в качестве инструмента и механизма развития личности, деятельности, управления деятельностью, осуществления процесса прогнозирования и др.

К настоящему времени имеются различные подходы раскрывающие различные аспекты рефлексии: рефлексия как когнитивный акт (В.В. Давы-

дов, А.З. Зак, С.Л. Рубинштейн и др.); рефлексия как осознание (А.Н. Леонтьев, Е.В. Смирнова, Б.С. Волков и др.); связь рефлексии с творчеством (Я.А. Пономарев, С.Ю. Степанов и др.); соотношение рефлексии и общения (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев и др.) и др.

Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – способность человека осмыслить собственный опыт с целью прийти к новому пониманию, оценить и обосновать собственные убеждения и ценностные отношения. В узком смысле рефлексия – осмысление собственной деятельности, обращение назад, «внутри» деятельности с целью ее совершенствования; исследовательская позиция в любой деятельности. (И.С. Сергеев).

Рефлексия в педагогике – это процесс и результат фиксирования участниками процесса состояния своего развития, саморазвития и причин его (С.С. Кашлев).

Рефлексия – это процесс осознания субъектом своей деятельности, цель которой состоит в том, чтобы вспомнить, выявить, зафиксировать и осознать компоненты и алгоритм деятельности: ее смысл и назначение, типы, способы осуществления, проблемы реализации деятельности и пути их решения, полученные результаты и др. В таком понимании, рефлексия предполагает изучение, исследование, анализ субъектом уже реализованной, осуществленной деятельности, т.е. разложение ее на части, что позволяет, в свою очередь, фиксировать результаты деятельности, выявлять причинно-следственные связи. Все это, в конечном итоге, будет способствовать повышению эффективности этой деятельности в дальнейшем (В.В. Краевский, А.В. Хуторской и др.).

Рефлексия как некий универсальный механизм развития и саморазвития личности, оказывающий влияние на качество осуществляемой ею жизнедеятельности. В этом случае, рефлексия вырабатывает способность к самоанализу, анализу объективной действительности, хода и результатов деятельности (Ю.В. Елимахина).

Рефлексия – как осмысление чего-либо при помощи изучения и сравнения (Г. Щедровицкий).

Рефлексия школьника – способность анализировать способы и результаты своей деятельности, устанавливать границы собственной деятельности при решении учебной задачи с помощью обобщенного способа мыслительной деятельности. Рефлексивная позиция – целостная, интегративная характеристика собственного «Я», образа других людей, анализ всей ситуации взаимодействия, которая определяет мировоззрение, принципы, поступки человека (Т.В. Белозерцева).

Функции рефлексии (по С.С. Кашлеву):

– *диагностическая* – позволяет констатировать уровень развития участников педагогического процесса и их взаимодействия, уровень эффективности педагогического взаимодействия, отдельных педагогических средств и условий процесса образования;

– *проектировочная* – предполагает моделирование, проектирование педагогической деятельности, взаимодействия участников процесса, целеполагание в этом процессе;

– *организаторская* – способствует организации наиболее продуктивной, конструктивной педагогической деятельности, взаимодействия педагога и учащихся;

– *коммуникативная* – является важным условием диалогичности, полилогичности общения педагога и учащихся в рамках педагогического процесса, оптимизации педагогического общения;

– *смыслотворческая* – обуславливает в сознании участников педагогического процесса смысла, назначения их собственной деятельности, смысла педагогического взаимодействия;

– *мотивационная* – определяет направленность, характер, результативность педагогической деятельности, взаимодействия педагога и учащихся;

– *коррекционная* – побуждает участников педагогического процесса к коррекции своей деятельности, педагогического взаимодействия в зависимости от складывающейся педагогической ситуации (С.С. Кашлев).

Формы рефлексии

Рефлексия собственной деятельности субъекта рассматривается в трех *основных формах* в зависимости от функций, которые она выполняет во времени: ***ситуативная, ретроспективная и перспективная рефлексия.***

Ситуативная – выступает в виде «мотивировок» и «самооценок» и обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего в данный момент, то есть осуществляется рефлексия «здесь и теперь».

Ретроспективная рефлексия служит для анализа и оценки уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом, служит для выявления возможных ошибок, поиска причины собственных неудач и успехов.

Перспективная рефлексия включает в себя размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов, конструируемых на будущее.

Типы рефлексии

личностная (объектом является сама личность: настроение, знание, умения и т.д.);

интеллектуальная (объект – процесс мышления) работает при научном познании (анализ того, что знают и как структурировать информацию дальше);

коммуникативная (объект – процесс общения, например, «Сегодня, участвуя в дискуссии, я ...»);

кооперативная (объект – взаимодействие).

Принципы организации рефлексивной деятельности учащихся и преподавателей:

– *субъектности* (Л.В. Байбородова, Ю.Р. Егорова, П.И. Пидкасистый, Н.Е. Щуркова и др.): создает условия для осознания важности и значимости

учащимися своей учебной деятельности, мотивации учения; владения ими способами самодиагностики индивидуальных возможностей и учебных результатов; стремления к объективной самооценке собственных достижений; проявления инициативы в проектировании своей образовательной деятельности, разработке индивидуальных программ, планов, маршрутов; принятия активного участие в процессе целеполагания и планирования своей образовательной деятельности на всех этапах обучения; самоопределения при выборе сложности и объема содержания, форм, технологий обучения, позиции, степени самостоятельности в образовательном процессе, форм контроля за результатами и отчетности за достижения; владения способами самоорганизации, самоуправления, самоконтроля; стремления к самоанализу и рефлексии учебной деятельности ученика» (Л.В. Байборода) и др.

– *позитивной перспективы* (М.И. Рожков, А.Я. Варламова, Л.В. Байборода и др.): предполагает выявление и развитие мотивов, ориентирующих учащегося на успешность обучения; создание учебных ситуаций, в которых учащиеся могут проявить индивидуальность, выразить свое мнение; возможность сравнить результаты обучения учащегося с учетом его индивидуального продвижения в учебном материале; использовать методы и приемы оценивания, снимающие негативные эффекты этой процедуры; предоставить учащемуся выбор выполнения работы на оценку или отказа от оценки, видов, форм, способов и критериев оценивания; создать ситуации успеха, проявления учащимися своих лидерских качеств; использовать возможности для развития мотивов учения, стимулирования познавательных интересов; принять ребенка таким, каков он есть, в опоре на лучшие его стороны; выразить радость за успехи ребенка, оказать ему помощь в преодолении трудностей и решении проблем, которые недоступны для него самого (Л.В. Байборода);

– *дифференциации* (Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый и др.): предполагает дифференциацию индивидуальных достижений учащихся; целей и задач в учебно-воспитательном процессе, способов достижения поставленных целей; видов контроля и оценки, критериев оценки; уровней выполнения задания, средств фиксации результатов обучающихся; видов диагностических и проверочных работ; методов организации контроля и оценки и многобалльную и многоуровневую систему оценивания; в выстраивании индивидуальных траекторий учащихся; в оценивании своего личного результата и сравнение его с результатами других детей; уровня овладения тем или иным конкретным умением; степени развития самостоятельности и ответственности учащихся за результаты своего труда, разнообразить оценочную деятельность и др.;

– *гетерохронности* (А.В. Захарова, О.Н. Молчанова, Г.А. Цукерман и др.): предполагает – целенаправленность в организации процесса формирования рефлексивных умений; возможность использовать педагогические средства, направленные на формирование оценки как действия, стимулирующего формирование рефлексии; выстраивать систему целей и задач разви-

тия учащихся с учетом возрастных, индивидуальных, гендерных особенностей, результатов деятельности на каждом этапе формирования рефлексии; выбирать соответствующие формы, методы и приемы формирования рефлексных умений (Т.В. Ушева).

Стоит отметить, что все выше перечисленные принципы взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга, используются при отборе педагогических средств формирования рефлексивных умений учащихся.

2. Требования к организации технологии рефлексивной деятельности.

Исходя из вышеперечисленных положений в рассмотрении сущности феномена рефлексии, можно сформулировать ряд педагогических требований к организации рефлексивной деятельности учащихся:

- *создание рефлексивно-развивающей образовательной среды*, в которой учебно-воспитательный процесс должен осуществляться в субъектно-субъектной модели, которая предполагает отношение к обучающемуся как к личности, субъекту деятельности;

- *сотрудничество и партнерство* во взаимоотношениях между субъектами образовательного процесса, предполагает трансформацию субъектно-объектных в субъектно-субъектные отношения на рефлексивной основе;

- *выполнение преподавателем стимулирующей функции*, предполагает организацию рефлексивно-мотивационного механизма стимулирования, обеспечивающего эффективную и результативную деятельность всех участников образовательного процесса;

- *использование инновационных рефлексивно-образовательных технологий*, методов и приемов для освоения обучающимися рефлексивными видами деятельности.

Результатом технологии организации рефлексивной деятельности будет являться развитие и изменение обучающегося, смена позиции, занимаемой им в учебной деятельности, активизация его субъектной деятельности. В этом случае обучающийся достигает наилучших результатов в образовательном процессе, так как находится в самостоятельном поиске и построении тех знаний, которые ему лично необходимы.

Помимо соблюдения перечисленных педагогических требований, успех организации рефлексивной деятельности также зависит и от позиции преподавателя в данном процессе. Речь идет о рефлексивном типе взаимодействия преподавателя и обучающихся, при котором рефлексия происходит не только в сознании обучающего, но также и в сознании обучающегося (О.С. Анисимов, В.Г. Богин, Б.З. Вульфов и др.).

Главными моментами рефлексивного управления является: постановка учащегося в позицию активного субъекта собственной деятельности и развитие у него способности к самоуправлению; создание на уроке ситуаций,

в которых обучающийся сможет зафиксировать состояние своего развития в той или иной сфере.

Способность к самоуправлению заключается в развитии умений личности регулировать свою учебно-познавательную деятельность, т.е. умений, лежащих в основе самообразования личности. Самообразование в данном контексте рассматривается как процесс, в котором субъект выступает по отношению к себе и как «Я – ученик», и как «Я – учитель». Названные умения возникают у ученика по мере того, как он овладевает системой соответствующих «метакогнитивных умений»:

- диагностировать то, что уже знает и то, что ещё не знает;
- ставить перед собой определённую учебную задачу и продумывать программу её осуществления;
- реализовывать намеченные планы (подбирать необходимый учебный материал, прорабатывать его);
- регулировать процесс собственного учения и контролировать успешность своих действий;
- анализировать результаты своих учебных действий, сопоставлять их с намеченными целями;
- определять направление дальнейшей работы над собой ((Ю.Н. Кулюткин).

Создание на уроке ситуаций, в которых обучающийся сможет зафиксировать состояние своего развития в:

- эмоционально-чувственной (нарастание эмоциональной возбудимости; положительные или отрицательные эмоции и др.);
- мотивационно-потребностной (пассивность или активность; стремление, интерес, желание к деятельности, к саморазвитию, на что они направлены; личностную значимость выполненной деятельности; внешние и внутренние мотивы и др.);
- деятельностной (обогащает деятельность или ослабевает и насколько и др.);
- гностической (изменения в знаниях, их наращивание, углубление или наоборот);
- сознания (появление смысловых преобразований; изменений в «Я-концепции», в своей роли в различных видах деятельности) и др. (С.С. Кашлев).

3. Технологии организация рефлексивной деятельности обучающихся и педагога.

Развитие способности человека к самомотивации учебной деятельности, к ее саморегуляции и самооценке происходит лишь в самой учебной деятельности и в ее постоянном рефлексивном осмыслении.

В педагогической практике существуют различные через инструменты обучения рефлексии. В частности:

– техники, направленные на смену мировоззренческих и психологических установок учителя и ученика, атмосферы, в которой происходит обучение (условия: поощрение и мотивация выхода в рефлекссию через обращение участников к своему внутреннему миру, своему опыту и как результат – взгляд на свою деятельность со стороны, что позволяет «увидеть» ее по новому, начать анализировать, оценивать);

– частные дидактические приемы, направленные на выведение ученика в рефлекссию, в рефлексивную деятельность (образовательные технологии, миссия которых заключается в формировании культуры мышления, его самостоятельности);

– технологии определенного характера, построенные на рефлексии и технологически ее обеспечивающие.

Рассмотрим некоторые из них.

1. Синквейн. Самым популярным приемом, применяемым на стадии рефлексии, стал синквейн (пятистишие). Синквейн – стихотворение, представляющее собой синтез информации в лаконичной форме, что позволяет описывать суть понятия или осуществлять рефлекссию на основе полученных знаний. Правилами написания этого стихотворения является определенное количество слов в строке и назначение каждой строки:

- 1-я строка – название стихотворения, тема (обычно существительное);
- 2-я строка – описание темы (два прилагательных);
- 3-я строка – действие (обычно три глагола, относящихся к теме);
- 4-я строка – чувство (фраза из четырех слов, выражающих отношение автора к теме);
- 5-я строка – повторение сути, синоним первой строки (обычно существительное).

Целью написания синквейна могут быть отработка понятий, рефлексивная оценка пройденного. Синквейн может помочь организовать итоговое повторение, резюмировать полученную информацию, оценить понятийный багаж учащихся, научить излагать сложные чувства и представления в краткой форме.

2. Прием «Знаю – хочу узнать – узнал». Используется в начале занятия для актуализации опорных знаний и формулировки запроса на усвоение новой информации. Педагог объявляет новую тему и предлагает обучающимся (индивидуально либо в микрогруппах) написать в форме таблицы, что им известно по этой теме (колонка ЗНАЮ), сформулировать вопросы по новой теме (колонка ХОЧУ УЗНАТЬ), затем излагает новую информацию, которую обучающиеся записывают в колонку УЗНАЛ. После этого всем предлагается сравнить первую и третью колонки и знаком + отметить совпадения, затем сравнить вторую и третью колонки и указать, на чьи вопросы не получен ответ.

3. *Дневник с реакцией на прочитанное.* Дневник с реакцией на прочитанное – способ развития рефлексивного мышления, самостоятельности в осмыслении прочитанного. Педагог предлагает текст для изучения и задания к нему (выберите три идеи в тексте, с которыми вы не согласны; опишите в хронологическом порядке, как развивалось ваше понимание текста (прочитайте название и в первый абзац запишите две идеи, которые вы уже знаете по этой теме; напишите два вопроса, ответы на которые вы надеетесь получить в этом тексте; запишите ответы, когда вы их найдете; запишите 2–3 идеи, которые вы не ожидали встретить в этом тексте).

4. *Закончи предложение.* Способ организации рефлексии в конце занятия. Педагог указывает, что занятие (мероприятие, игра) подошло к концу, и предлагает обучающимся высказаться, закончив предложение («Я хочу сказать ...», «Мне больше всего удалось ...») или ответив на вопросы: За что ты можешь себя похвалить? За что ты можешь похвалить участников занятия? Что приобрёл? Что меня удивило? Для меня было открытием то, что ...; Что, на ваш, взгляд удалось? Что, на ваш, взгляд не удалось? Почему? Что учесть на будущее? Мои достижения на занятии...; Сегодня на занятии я научился ...; На занятии было интересно ...; было трудно ... Чему вы научились на занятии? Какие задания вам понравились больше всего? Мне показалось важным ...; Я понял, что ...; Занятие заставило задуматься ...; навело меня на размышления Что нового вы узнали на занятии? Что вы считаете нужным запомнить? Над чем ещё надо поработать? Своей работой на занятии я: доволен; не совсем доволен; я не доволен, потому что ... и т. п.

5. *Групповая рефлексия.* Чтобы показать учащимся, как они работали в группе, каков уровень их коммуникации, анализируется не только результат, но и процесс работы, который можно оценить по следующему алгоритму:

1. Как общение в ходе работы влияло на выполнение задания? – делало её более эффективной; – тормозило выполнение задания; – не позволило точно выполнить задачу, испортило отношения в группе.

2. На каком уровне в большей степени осуществлялось общение в группе? – обмен информацией; – взаимодействие; – взаимопонимание; – были равномерно задействованы все уровни.

3. Какого уровня коммуникативные трудности испытывали участники группы при выполнении задания? – недостаток информации; – недостаток средств коммуникации (речевых образцов, текстов и др.); – трудности в общении.

4. Какой стиль общения преобладал в работе? – ориентированный на человека; – ориентированный на выполнение задания.

5. Сохранилось ли единство группы в ходе выполнения задания? – в группе сохранились единство и партнерские отношения; – единство группы в ходе работы было нарушено.

6. Кто или что сыграло решающую роль в том, что произошло в группе? – лидер, выдвинувшийся в ходе работы; – нежелание наладить контакт большинства участников группы; – непонимание задачи, поставленной для совместной работы; – сама задача оказалась неинтересной, трудной.

6. Рефлексивное портфолио. Рефлексировать – значит размышлять о явлениях и событиях на основе приобретенного опыта, находить пути дальнейшего использования полученных знаний и умений, критически анализировать свою собственную деятельность для определения сильных и слабых сторон и выявлять возможности их устранения. Другими словами, это путь совершенствования себя. Именно поэтому в структуру рефлексивного портфолио, кроме «Портфолио документов», «Портфолио работ», «Портфолио достижений», «Портфолио отзывов» и всегда входят собственные размышления и описания событий с анализом и оценкой их значения в форме эссе, аннотаций, сочинений, аналитических обобщений, выводов, рекомендаций и т.д.

Учащимся предоставляется возможность открыто высказать свою точку зрения, продемонстрировать собственные образовательные достижения, свой индивидуальный прогресс, достигнутый в процессе получения образования, и на основе своей рефлексивной и оценочной деятельности определить пути его применения в своей практической деятельности по месту будущей работы. Использование портфолио в учебном процессе способствует развитию у студентов навыков работы с различными видами учебной и профессиональной информации, формированию профессиональной рефлексии, а также профессиональных и общекультурных компетенций.

Различают несколько *видов рефлексивного портфолио*:

– *портфолио процесса* – отражает все фазы и этапы обучения, включает различные формы самоотчета и самооценки в ходе выполнения какого-либо учебного задания. Способствует развитию навыков профессиональной рефлексии.

– *оценочное портфолио* – включает в себя характеристики, отражающие отношение учащегося к учебной деятельности, а также письменный анализ самого ученика своей конкретной деятельности и ее результатов. В состав оценочного портфолио могут входить тексты заключений, резюме, подготовленное учащимся, с оценкой собственных учебных достижений, эссе, рецензии (на работы одноклассников), рекомендательные письма, отзывы, написанные как самим учащимся, так и преподавателем или одноклассниками. Дает возможность учащемуся осознать качество выполняемой учебной деятельности и наметить пути для саморазвития.

Ценность методики «Рефлексивное портфолио» состоит в том, что ее применение позволяет субъекту образования осознать и оценить результаты своей деятельности, ее продуктов, поставить новые цели и построить программу дальнейшего самообразования, самосовершенствования и самоактуализации (Г.С. Пьянкова).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляева О.А. Образовательные технологии: учеб.-метод. пособие / О.А. Беляева, Т.А. Бобрович. – [3-е изд., стер.]. – Минск: РИПО, 2024. – 182 с. – (УМК). – Текст: электронный. – URL: <https://profbiblioteka.by/viewer/?bookinfo=21178>.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика: учеб. пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2018. – 304 с.
3. Гуслова, М.Н. Инновационные педагогические технологии: Учебник / М.Н. Гуслова. – М.: Academia, 2018. – 672 с.
4. Жук, О.Л. Педагогические технологии [Электронный ресурс]: электрон. учеб.-метод. комплекс / О.Л. Жук, А.В. Коклевский // СДО Moodle / Белорус. гос. пед. ун-т. – Режим доступа: <https://bspu.by/moodle/course/view.php?id=5001>. – Дата доступа: 25.09.2024.
5. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии-3 / Н.И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2017. – 168 с.
6. Интенсивное обучение: технологии организации образовательного процесса: практ. рук. / И.В. Шеститко [и др.]. – Светлая Роща: Ин-т переподгот. и повышения квалификации МЧС Респ. Беларусь, 2014. – 136 с.
7. Король, А.Д. Основы эвристического обучения: учеб. пособие / А.Д. Король, И.Ф. Китурко; Белорус. гос. ун-т, Гродн. гос. ун-т. – Минск: БГУ, 2018. – 207 с.
8. Мандель, Б.Р. Инновационные технологии педагогической деятельности / Б.Р. Мандель. – Изд. 2-е, стер. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 261 с.
9. Митяева, А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: Учебное пособие / А.М. Митяева. – М.: Академия, 2018. – 224 с.
10. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013 – 576 с.
11. Педагогические системы и технологии: лабораторный практикум: учеб.-метод. пособие / И.И. Цыркун [и др.]; под ред. И.И. Цыркуна, М.В. Дубовик. – Минск: ТетраСистемс, 2010 – 224 с. <http://elib.bspu.by/handle/doc/1617>.
12. Педагогические системы и технологии: практический аспект: курс лекций / [авт.-сост.: Р.В. Загорулько, Н.А. Ракова, Л.И. Шевцова]; М-во образования РБ, УО «Витебский гос. ун-т им. П.М. Машерова», Каф. педагогики. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. – 213 с.
13. Педагогические системы и технологии: метод. рекомендации / Р.В. Загорулько [и др.]; М-во образования РБ, Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Каф. педагогики. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. – 48 с.

14. Печенева, Т.А. Педагогика для цифрового поколения: пути развития информационно-аналитических компетенций студента/ Т.А. Печенева. – Академия упр. при Президенте Респ.Беларусь – Минск: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2022.- 182 с.

15. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: учебно-методическое пособие: в 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий. – (Энциклопедия образовательных технологий). Т. 2. – 2006. – 815 с.

16. Теория обучения и воспитания, педагогические технологии: учебник и практикум для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям / Л. В. Байбородова [и др.]; отв. ред. Л.В. Байбородова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2023.– 222, [2] с.

17. Технология работы классного руководителя: пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности профиля А – Педагогика / И.А. Царик [и др.]; Белорус. гос. пед. ун-т; под общ. ред. Н.В. Самусевой. – Минск: БГПУ, 2020. – 184 с.

18. Трайнев, В.А. Цифровые педагогические технологии. Пути и методы их оптимального использования (обобщение и практика внедрения): учебное пособие / В.А. Трайнев, С.Я. Некрестьянова, В.И. Баранов; Международная академия наук информации, информационных процессов и технологий (МАН ИПТ). – Москва: Дашков и К°, 2022.– 199с.

19. Факторович, А.А. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям / А.А. Факторович. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2023. – 127с.

20. Фоменко, А.А. Современные воспитательные технологии: методические рекомендации / А.А. Фоменко. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – 38 с.

21. Эрганова, Н.Е. Педагогические технологии в профессиональном обучении: Учебник / Н.Е. Эрганова. – М.: Академия, 2018. – 224 с.

Учебное издание

ЗАГОРУЛЬКО Регина Владимировна

ФОМЕНКО Анжела Александровна

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Курс лекций

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

Л.В. Рудницкая

Подписано в печать 21.08.2025. Формат 60х84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 7,21. Уч.-изд. л. 7,21. Тираж 30 экз. Заказ 97.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.