

**А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова,  
Л.Н. Серебренников, И.Г. Харисова,  
В.В. Белкина, В.Е. Гаибова**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ**

*Учебно-методическое пособие*

**Ярославль  
2005**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. К.Д. УШИНСКОГО

**А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова,  
Л.Н. Серебренников, И.Г. Харисова,  
В.В. Белкина, В.Е. Гаибова**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ**

*Учебно-методическое пособие*

**Ярославль  
2005**

УДК 378

ББК 74. 202.45 я 7

Печатается по решению

редакционно-издательского совета  
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

О 232 Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г., Белкина В.В.,  
Серебренников Л.Н., Гаибова В.Е. Образовательные технологии: Методические  
рекомендации. Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2005. с.

Учебно-методическое пособие включает в себя краткое изложение теоретических основ технологического подхода в образовании, описание и примеры использования некоторых педагогических технологий в образовательном процессе, методические материалы. Данные методические рекомендации являются логическим продолжением рекомендаций (Педагогические технологии: Методические рекомендации/ Составитель А.П. Чернявская. Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2002). Используются материалы Г.Е. Муравьевой, М.В. Кларина, В.В. Юдина.

А.П. Чернявской подготовлены введение и разделы 1; 2; 3; 4.1.; 4.2.; 4.2.1.; 4.3.; 4.5.1.; 4.5.2.; Приложения, Л.В. Байбородовой и Л.Н. Серебренниковым – раздел 4.2.2.; И.Г. Харисовой – раздел 4.6.; В.В. Белкиной – раздел 4.5.3.; В.Е. Гаировой – раздел 4.4.

Пособие предназначено для студентов и преподавателей, учителей, заинтересованных в развитии своего профессионального мастерства.

Рецензент: Ковальчук М.А. профессор кафедры социальной педагогики ИПП ЯГПУ,  
доктор педагогических наук.

С Ярославский государственный  
педагогический университет им. К. Д.  
Ушинского, 2005

С Коллектив авторов, 2005

## СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
Содержание . . . . .	3
Введение . . . . .	4
1. Понятие «педагогическая технология» . . . . .	5
2. Цели обучения в современных образовательных технологиях . . . . .	9
3. Организация работы в микрогруппах . . . . .	12
4. Некоторые технологии продуктивного образования . . . . .	18
4.1. Технология модульного обучения . . . . .	18
4.2. Поисковые и исследовательские технологии . . . . .	22
4.2.1. Проблемное обучение . . . . .	29
4.2.2. Технология проектов . . . . .	33
4.3. Дискуссия в учебном процессе . . . . .	46
4.4. Технология саморазвивающегося обучения . . . . .	54
4.5. Технологии открытого образования . . . . .	58
4.5.1. Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо». . . . .	58
4.5.2. Технология Портфолио . . . . .	67
4.5.3. Технология «Образ и мысль» . . . . .	73
4.6. Технология «Педагогические мастерские» . . . . .	75
Библиографический список . . . . .	83
ПРИЛОЖЕНИЯ . . . . .	85
1. Характеристики хорошего учителя в современном преподавании. . . . .	85
2. Конкретные модели исследовательского обучения . . . . .	86
3. Условия и правила организации дискуссии . . . . .	87
4. Сводная таблица методов в рамках технологии критического мышления . . . . .	89
5. Содержание учебного портфолио. Замечания к личной концепции обучения (Материалы проф. В.-Д. Веблера) . . . . .	94
6.Примрная технологическая карта занятия по технологии «Педагогические мастерские» . . . . .	96
7. Примеры педагогических мастерских по литературе и географии . . . . .	97

*Воспитание достигло своей цели, когда человек обладает силой и волей самого себя образовывать и знает способ и средства, как это осуществить.*

А. Дистервег.

Анализ состояния обучения показывает, что существует противоречие между необходимостью готовить учащихся к жизни в условиях иного типа социокультурного развития и существующей системой обучения, которая не создает условий для развития самостоятельности и ответственности учеников в обучении, внутренней мотивации деятельности и учения, умения планировать собственную деятельность, принимать решения. Условия обучения, характерные для репродуктивной педагогики, значительно замедляют включение выпускников школы в современное общество.

Обучение в школе должно быть адекватно современным стратегиям обучения - обучать с применением методов, способствующих развитию критического мышления; развивать у студентов способности и навыки самостоятельного поиска информации с использованием различных информационных ресурсов; стимулировать международные исследования, обмена преподавателями, учащимися и международные учебные программы; в ходе обучения увеличивать внимание к глобальным проблемам; создавать систему связей и совместные проекты образовательных учреждений с общественными и муниципальными органами, предприятиями и организациями для поддержки образования и расширения его возможностей; увеличивать для студентов возможности взаимного обучения; требовать от социальных институтов и их представителей устанавливать высокие стандарты гражданской ответственности; и др. (Multidimensional Citizenship: Educational policy for the Twenty-First Century. Tokyo, Japan, 1997).

Продуктивные образовательные технологии, целый ряд которых рассмотрен в данных методических рекомендациях, как раз направлен на реализацию перечисленных выше образовательных стратегий и целей образования.

Данные методические рекомендации являются логическим продолжением рекомендаций (Педагогические технологии: Методические рекомендации/ Составитель А.П. Чернявская. Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2002). Целый ряд технологий – развивающее обучение, технологии дифференцированного обучения, метод проектов, игровые технологии и др. - был описан в методических рекомендациях «Педагогические технологии», поэтому здесь мы не повторяем их описание.

## 1. Понятие «педагогическая технология»

Технологический подход в образовании был очень подробно проанализирован нами в изданных в 2002 году методических рекомендациях «Педагогические технологии» [17]. В данных рекомендациях будут изложены лишь основные положения данного подхода, без которых сложно понять описываемые конкретные технологии.

Термин «технология» в переводе с греческого означает «наука об искусстве» (techne «искусство», «мастерство»; logos «слово», «учение»). Он пришел в педагогику из производственной сферы и употребляется все чаще, хотя еще не стал привычным и ясным. Словарь современного русского языка определяет «технологию» как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве и искусстве.

В педагогической литературе встречаются понятия: педагогическая технология, образовательная технология, технология обучения. Они соотносятся, очевидно, также как и категории: педагогика, образование и обучение. Самым широким является понятие педагогическая технология.

Технологический подход возник в образовании в конце 50-х – начале 60-х годов XX века. Как отмечает М.В.Кларин, предпосылками его возникновения были: (1) повсеместное внедрение компьютеров, в том числе и в школе. (2) попытки повысить качество обучения, точнее, сделать результат обучения независимым от качества работы учителя.

В педагогической литературе существуют четыре основных подхода к понятию «технология обучения» («педагогическая технология»), а именно: технология определяется как дидактическая концепция, часть педагогической науки (Б.Т.Лихачев, П.И. Пидкасистый, М.А.Чошанов и др.); как педагогическая система (В.П.Беспалько, В.В.Гузеев и др.); как педагогический процесс (В.С. Безрукова, М.М. Левина, В.Д.Симоненко и др.); как процедура (алгоритм) деятельности учителя и учащихся (В.М.Монахов, В.В.Сериков, В.А.Сластенин и др.). Наиболее близким к нашему пониманию технологии обучения является рассмотрение технологии как педагогического процесса и процедуры деятельности участников педагогического процесса.

**Технология обучения** - это законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая значительно более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем традиционные способы обучения (В.В.Сериков).

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

В.В. Юдин говорит о том, что «технология – последовательность шагов рекомендуемой учебной деятельности, выделенных на основе научных представлений» [26, с. 7]. Он же дает другое определение: «Педагогическая технология – совокупность методов, приемов обучения, гарантировано приводящих к заданному результату» [26, с.5].

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

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

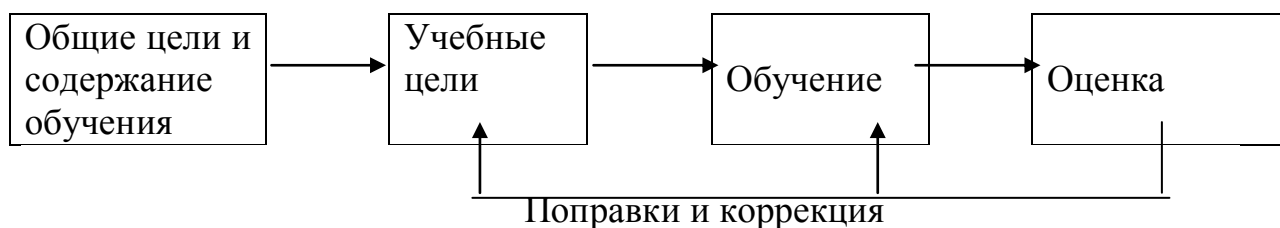
**Педагогическая технология** - это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

Педагогическая технология опирается на определенные законы и закономерности педагогики, которые лежат в основе ее научной базы. В свою очередь законы и закономерности были сформулированы на основе научного познания педагогической действительности.

Использование педагогических технологий предполагает особое построение учебного процесса (см. Схему 1). Данная схема содержит этапы, присущие любому типу построения учебного процесса – выработку цели и определение содержания обучения. Отличительной ее особенностью является направленность на достижение заведомо поставленной цели и на этой основе коррекция учебного процесса, наличие оперативной обратной связи.

*Схема 1:*

*Схема технологического построения учебного процесса (М. Кларин)*



Педагогические технологии создавались для того, чтобы сделать результат обучения более предсказуемым и независимым от опыта отдельного учителя. Следовательно, важной **особенностью** педагогической технологии является перенос опыта, использовании его другими. Педагогическая технология изначально должна лишаться личностного оттенка.

Другая особенность - последовательная ориентация на четко поставленные цели. Очевидно, что одной из важнейших особенностей технологического подхода в образовании является наличие **целей**, дающих возможность педагогу оценивать свою работу и деятельность учащихся и оперативно вносить коррективы в образовательный процесс. Цели в педагогических технологиях конкретизируются. Наиболее оптимальным считается постановка целей в терминах деятельности учащихся, а не педагога. В результате конкретизации у учителя должна быть сформулирована цель, обладающая следующими характеристиками:

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

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

В) имеющая определенные рамки времени достижения.

Так как в педагогическом процессе всегда участвуют две стороны - учитель и учащийся, то в технологии обучения как процедуре деятельности можно выделить два «слоя»: первый (внутренний) составляет деятельность учащегося, второй (внешний) - деятельность учителя. «Внутренний слой» технологии обучения представляется нам как взаимодействие содержания обучения («инструмента») и учащегося («материала»), в процессе которого происходит его преобразование - собственно технологический процесс. «Внешний слой» технологии обучения можно рассматривать как деятельность по реализации собственно технологического процесса в конкретных условиях.

Состав технологии — не совокупность методов, а прописанность шагов деятельности, приводящих к нужному результату, что возможно при опоре на объективные устойчивые связи (законы) сторон педагогического процесса.

В.А. Сластенин определяет **критерии технологичности** деятельности учителя:

- **диагностично заданная цель**, то есть корректно измеримые понятия, операции, деятельность, освоенные учащимися, как ожидаемый результат обучения и способы его диагностики. Этот критерий означает, что, проектируя урок, учитель должен очень четко продумать и



сформулировать его цель, при чем эта цель определяется таким образом, чтобы было понятно, какими операциями, действиями, деятельностью в целом должны овладеть, учащиеся в конце урока и с помощью каких тестов или заданий это можно выявить.

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

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

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

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

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

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

В зависимости от характера среды (или условий) обучения все известные **технологические способы обучения** можно разделить на три группы:

1- технологические способы, которые можно использовать в рамках традиционной классно-урочной системы (проблемное обучение, развивающее обучение, игра и другие);

2- технологические способы, которые требуют организационной перестройки работы школы (концентрированное обучение, коллективный способ обучения и другие);

3- технологические способы, которые требуют изменения содержания образования («диалог культур», вероятностное образование и другие).

(Использованы материалы Г.Е. Муравьевой, М.В. Кларина, В.В. Юдина).

## **2. Цели обучения в современных образовательных технологиях**

Цель – это предполагаемый результат деятельности. Процессы постановки и реализации целей являются сложными и многоплановыми. Наличие цели, разумеется, не приводит автоматически к желаемому результату, но именно оно способствует желанию учителя и ученика осуществлять образование. Как справедливо отмечал А.В. Хуторской, «целеполагание в обучении – это установление учителем и учениками главных целей и задач обучения на определенных его этапах. Оно необходимо для проектирования образовательных действий учащихся и связано с внешним социальным заказом, образовательными стандартами, со спецификой внутренних условий обучения – уровнем развития детей, мотивами их учения, особенностями изучаемой темы, имеющимися средствами обучения, педагогическими воззрениями учителя и т.д.» [\_, с. 56].

Е.А. Крюкова [8] говорит о том, что анализ современного педагогического знания показал, что в педагогике до сих пор нет целостной теории, раскрывающей соотношение педагогической цели и педагогических средств. Целевые установки в рамках традиционной педагогики достигаются определенными видами предметной деятельности, основанными на изучении понятий и правил. Личностная модель образования преследует иные цели, главная из которых – овладение опытом «быть личностью», становление жизненной самоорганизации индивида.

Деятельность в личностной модели осуществима лишь в условиях свободного обмена мнениями, идеями, личностной включенности как учащихся, так и педагогов в процесс образования. Деятельность по

личностному становлению выступает как внутренний план любой другой деятельности в обучении. Предметом ее является смыслообразование, развитие личностных свойств индивида. Конечная цель такой деятельности – формирование смысловых отношений субъекта.

По-другому цель образования ставят авторы технологии “Чтение и письмо для критического мышления”, которые говорят о том, что важнейшим итогом школьного обучения должна быть максимизация способности учащихся быть мыслителями, решать разнообразные проблемы, углублять и расширять понимание, вносить новаторские идеи, принимать решения и эффективно общаться. Для достижения подобной цели школы должны создать такую учебную среду, которая способствовала бы процессу мышления, поощряла осмысленные дискуссии, обмен идеями, точками зрения и философскими концепциями. Иными словами, школы должны стать центрами интеллектуального стимулирования, центрами мышления и познания, где информация (содержательная часть обучения) становится катализатором мышления, а не конечным его результатом.

Обе цели взаимодополняют друг друга. Речь, следовательно, идет о построении образовательного процесса, в котором сам учащийся активно работает по приобретению знаний и умений, понимая необходимость такой деятельности. Создать такую атмосферу на уроке помогают исследовательская ориентация обучения и диалог как один из ее элементов.

Исследовательская ориентация в обучении исходит из собственного опыта учащегося, который организует педагог. Цель обучения – развивать у учащихся возможности творчески осваивать новый опыт. Основой такого освоения служит целенаправленное формирование творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования, поиска и определения собственных личностных смыслов и ценностных отношений. Ход и результаты обучения приобретают личностный характер.

Ориентиром для современного обучения является не только формирование новых, но и перестройка имеющихся знаний. Это означает необходимость всеми средствами стимулировать познавательную деятельность учащихся, использовать различные виды учебного диалога, опору на воображение, аналогии и метафоры, работу с концептуальными моделями и т.д. Более того, учителю придется мириться с тем, что результаты самостоятельных «открытий» учащихся могут оказаться явно неполными, концептуально «недостроенными». Современные психолого-педагогические исследования намечают ориентиры для того, каким

образом работать с имеющимися и переходить к формированию новых представлений в ходе учебного процесса. Эти ориентиры можно представить в виде совокупности психолого-дидактических требований:

1. у учащихся должно возникнуть чувство неудовлетворенности имеющимися знаниями и умениями;
2. новые знания, которые приобретает учащийся для решения поставленных на уроке проблем, должны быть доступны и понятны им;
3. новые представления должны быть правдоподобными в восприятии учащихся и сочетаться с имеющимися у учащихся представлениями о мире;
4. новые идеи должны быть полезнее старых, помогать решить возникшую проблему, вести к новым идеям, давать более широкие возможности для объяснения или предсказания.

Д. Дьюи, Л.С. Выготский и многие другие исследователи считали, что учеба превращается в развитие тогда, когда репертуар знаний учеников претерпевает подлинный качественный сдвиг, то есть у них появляются новые формы мышления, речи или действия. В ходе такого обучения происходит трансформация старых схем мышления и деятельности, и ученик занимает социальную позицию, которой у него ранее не было. Новый образ мира и соответствующие схемы деятельности приобретаются только в ходе самой деятельности, а не при ее имитации и разговорах о ней. (Пример: ребенок учится есть ложкой не тогда, когда ее показывают или рассказывают о ней, а тогда, когда начинает использовать ее по прямому назначению).

В подтверждение этого стоит вспомнить мысль Л.С. Выготского о том, что школьный класс должен напоминать мастерскую, в которой на каждом уроке реконструируются или конструируются заново знания учащихся. Происходит это путем взаимодействия учителя с учениками и учеников друг с другом и осмысления вновь получаемых знаний [3].

В ходе такого изучения учебного материала у учащихся формируются навыки и модели самостоятельной работы (в том числе исследовательской), взаимодействия друг с другом и желание получать знания самостоятельно. Обучение мышлению происходит во взаимодействии учителя с учениками при решении «реальных» проблем, в котором важны не только вопросы учителя, но и ответы ученика. В то же время, Л.С. Выготский отмечал, что знание, получаемое ребенком само по себе – не цель. Целью будет воплощение этого знания в деятельности и общественно-полезной социокультурной практике, а также в усвоенных ребенком нормах и ценностях.

Особо стоит остановиться на особенностях позиции учителя при таком обучении. Авторитарное взаимодействие губительно для продуктивного обучения. Следовательно, учитель должен научиться занимать партнерскую позицию во взаимодействии с учащимися. **Партнер** (французское *partenaire* от латинского *pars* – часть, доля) – участник, сотоварищ, компаньон. Термин обычно применяется для обозначения связи человека с теми, с кем он вместе работает или осуществляет какое-либо дело. Партнерские отношения имеют в своей основе, помимо осознания общности цели и наличия воли к ее достижению, умение понять другого, найти то общее, что поможет субъектам взаимодействия, используя возможности обеих сторон, действовать цивилизованно, разумно, для общего блага.

Партнерство, согласно исследованию В.Я. Ляудис, характеризуется как высшая форма педагогических взаимодействий при решении творческих задач. В системе последовательно, циклично возобновляющихся форм ей предшествуют следующие: введение в деятельность, разделенные между учителем и учеником действия, имитируемые действия, поддержанные действия, саморегулируемые действия, самопобуждаемые действия, самоорганизуемые действия. По мере продвижения от одной формы к другой изменяется уровень ее самоорганизации, способы общения, возрастает свобода обучаемого в принятии целей и смыслов деятельности, а также в выдвижении новых. Из ведомого он превращается в ведущего инициативного партнера. Способность к партнерству выступает как показатель обретения самостоятельности, развития продуктивной личности и высшей формы самоорганизации.

### **3. Организация работы в микрогруппах**

При использовании современных образовательных технологий учитель должен уметь организовать работу класса по микрогруппам. Данная форма организации работы необходима в технологиях РКМЧП, дискуссии, педагогических мастерских, модульном обучении, проектной деятельности и многих других технологиях.

В микрогруппе учащиеся работают над одной и той же проблемой, изучают одну и ту же тему или пытаются общими усилиями, на основе единого мнения, выдвинуть свежие идеи, комбинации или нововведения. При этом ученики приобретают знания и навыки не только по конкретному предмету, но и общеучебные компетентности, развитие которых важно для становления личности учащихся, их поведения во взрослой жизни.

Общение, диалог является экзистенциальной необходимостью для любого человека. Только диалог способен развить критическое мышление. Диалог рассматривается как особая дидактико-коммуникативная среда, позволяющая усвоить заданное содержание смыслового общения, рефлексии, самореализации личности участников диалога. Включение общения учащихся друг с другом в процесс обучения, которое происходит в микрогруппах, способствует более полноценному образованию. Только диалог в состоянии преодолеть противостояние учителя и ученика в процессе обучения. Общая картина мира и своего внутреннего «Я», формирующаяся у ребенка, напрямую зависит от той точки зрения, с которой ребенок воспринимает мир. Точка же зрения напрямую зависит от вопросов, которые ребенок задает и на которые получает ответы. Следовательно, умения задавать вопросы и анализировать получаемые ответы – одни из важнейших в обучении.

**Организационные условия работы микрогрупп:**

1. Столы или стулья в помещении должны быть расставлены «островами», чтобы группы не мешали работе друг друга и каждый участник в группе видел остальных и мог свободно общаться с ними.

2. Группы должны быть обеспечены материалами для фиксации и представления процесса и результата работы (бумага, ручки, фломастеры, ватман, скотч и др.).

3. Количество участников в каждой микрогруппе должно быть от трех до семи человек. Оптимальным считается пять участников. При меньшем количестве участников обсуждение будет неэффективным, при большем – группа неизбежно разобьется на подгруппы или часть учеников не будет участвовать в обсуждении. При пяти участниках в обсуждении будет высказано большое количество идей, что позволит рассмотреть поставленный вопрос со всех сторон и, в то же время, группа сохранит свою целостность.

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

5. В своей работе группа соблюдает правила взаимодействия и правила работы. Правила взаимодействия приведены в Приложении \_\_, правила работы соответствуют форме обсуждения, которые приведены в разделе «Дискуссия в учебном процессе». Из перечисленных правил можно составить более короткий лист и повесить его в классе в качестве Памятки.

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

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

А. Задачи группам должны быть поставлены максимально четко, исключая всякое двусмысленное понимание. Особенно важно это делать на первых этапах работы. Впоследствии, когда группы будут работать на более высоком уровне творчества и самоорганизации, возможно ставить не конкретные задания, а лишь описывать проблемное поле, в котором группа сама вычленит проблему (подробнее об это см. в разделе «Поисковые и исследовательские технологии»).

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

В. Взаимодействие учителя и учащихся должно приближаться к партнерскому типу взаимодействия, о котором говорилось выше.

Г. Учитель должен стимулировать интеллектуальную деятельность учащихся в группе, развивать у них интерес и положительное отношение к новым идеям и разнообразию мнений.

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

(1) обучение происходит более целенаправленно и эффективно, если в нем взаимосвязаны все компоненты учебной деятельности. В учебной деятельности взаимосвязано три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческо-волевой. Когнитивный компонент можно определить как осознание человеком содержания усваиваемого знания, других людей, которое характеризуется активностью людей, принимающих и перерабатывающих информацию. Эмоциональный компонент характеризует состояние личности, ее переживания, удовлетворенность или неудовлетворенность собой, своими действиями и отношениями. Поведенческий компонент включает результаты деятельности и поступки, мимику, жестикуляцию, речь, волевую регуляцию действия и др. В результате действия данных компонентов происходит познание, в то числе взаимопознание, понимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние.

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

В микрогруппах формируется **положительная взаимозависимость**. Учащиеся понимают, что нуждаются друг в друге для выполнения группового задания. Учителя должны создавать и поддерживать взаимозависимость. И педагогу, и учащимся следует четко осознать, что в микрогруппе не может быть «победителя». Если один из участников «побеждает», узурпируя обсуждение или настаивая на своем мнении не слушая других, то группа в целом проигрывает. Учителя могут создать



положительную взаимозависимость между учащимися путем постановки задач для совместного решения (выучите и постарайтесь, чтобы все остальные тоже выучили), выдачи общих призов (если все члены группы достигают вышеуказанного результата, каждый зарабатывает дополнительные очки), раздачи совместных ресурсов (группа получает один лист бумаги на всех или каждый член группы получает только часть информации, необходимой для решения той или иной задачи), распределения ролевых функций (один подводит итоги, другой поощряет остальных, третий прорабатывает детали) и др.

Группы не могут эффективно функционировать, если учащиеся не имеют и не пользуются определенными **социальными навыками и навыками общения**. Учителя обучают их этим навыкам так же целенаправленно и тщательно, как навыкам собственно академическим. Навыки совместного обучения включают в себя лидерство, принятие решений, установление взаимного доверия, общение и улаживание конфликтов.

**Оценивание работы группы и работы каждого из ее членов.** Деятельность учащихся следует оценивать часто, причем оценки получают и отдельные учащиеся, и вся группа в целом. Разумеется, учащиеся должны знать критерии и систему оценки еще до начала работы. Распространенная практика, когда в группе отвечает один человек по собственному желанию или по выбору группы, часто приводит к тому, что в группе работают не все участники, а только самые активные. В этом случае пропадает смысл групповой работы. Учителю следует следить, чтобы каждый раз в группе отвечал другой человек (для удобства, особенно при смене состава группы отвечающих можно фиксировать). Отвечающих можно назначать заранее, или делать это непосредственно перед ответом. Можно разработать систему дополнительной оценки активно работающих и отвечающих (например, прообраз рейтинговой оценки).

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

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

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

**Рефлексия групповой динамики.** Группам необходимо отдельное время, чтобы обсудить, успешно ли они идут к своей цели, успешно ли поддерживают эффективные рабочие взаимоотношения среди членов группы. Учителя организуют эту деятельность, предлагая время от

времени такие задания: (а) перечислите по меньшей мере три поступка или действия отдельных членов группы, которые обеспечили успех всей группе или (б) назовите что-то одно, что могло бы завтра принести группе еще больший успех. Учителя также ведут учет всех достижений членов группы и устанавливают обратную связь с группами и классом в целом, сообщая им о результатах их совместной работы.

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

1. Более высоких результатов обучения и лучшей усвояемости информации.
2. Более частых случаев высокоуровневого мышления; более глубокого постижения материала и критического мышления.
3. Большей деятельности “по делу” и меньше дисциплинарных нарушений.
4. Настроя на высокие достижения и органичной мотивации на получение образования.
5. Более высокой способности рассматривать ситуации с точки зрения других людей.
6. Более положительных отношений (с большим допуском и взаимной поддержкой) с товарищами по классу (и далее с коллегами) вне зависимости от этнического происхождения, пола, способностей, социальной принадлежности и наличия физических недостатков.
7. Большей социальной активности.
8. Большей психологической стабильности, умения приспособиться к новому; большего внутреннего комфорта.
9. Более высокой самооценки, основанной на приятии самого себя в целом.
10. Более высокой социальной компетентности.
11. Более положительного отношения к различным областям наук, к учению, к школе.
12. Более положительного отношения к учителям, директору и другим сотрудникам школы.

#### **4. Некоторые технологии продуктивного образования**

В данном разделе будут описаны некоторые из наиболее часто используемых общих и локальных технологий продуктивного образования.

##### **4.1. Технология модульного обучения**

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

Модульная технология обучения обрела статус самостоятельной дидактической системы постепенно, опираясь на ряд существенных моментов программированного обучения: индивидуализированный темп учебно-познавательной деятельности, постоянное подкрепление обучающимся собственных действий по самоконтролю, последовательность и логичность этих действий.

В модульном обучении (МО) интегрированы теоретико-практические наработки и обобщения проблемного обучения, принципов индивидуализации и дифференциации обучения. Особенности рефлексивного подхода во многом способствовали созданию основ МО, определения принципов и правил его построения, методов и форм его реализации.

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

Модуль - от латинского слова «modulies» - «мера», «способ». Разработчиками проблем модульной технологии подчеркивается соотношение его дидактического определения с пониманием модуля в точных науках, в технике: это - некая целостная функциональная система, ограниченная определенными рамками, которая обеспечивает выполнение какой-то конкретной функции от начала до конца. То есть - это функционально и конструктивно независимая единица, которая может быть относительно самостоятельной частью - объектом в составе другого более сложного объекта или в виде индивидуального изделия, агрегата, объекта.

**Модуль** - это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание, технология овладения им система контроля и коррекции объединены в систему высокого уровня целостности.

Исследователи утверждают, что модуль можно рассматривать как программу обучения, индивидуализированную по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности обучающихся. Каждый модуль имеет свою дидактическую цель. Ей должна соответствовать достаточная полнота учебного материала. Это означает:

- в модуле излагается принципиально важное содержание учебной информации;
- дается разъяснение к этой информации;
- определяются условия погружения в информацию (с помощью средств ТСО, конкретных литературных источников, методов добывания информации);
- приводятся теоретические задания и рекомендации к ним;
- указаны практические задания;
- дается система самостоятельного и внешнего контроля.

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

В соответствии с принципом целевого назначения выделяют три типа модулей:

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

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

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

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.

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

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

На основе сказанного, принципами модульного обучения являются:

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

2. принцип соответствия возможностям и способностям обучающихся;

3. принцип психологической комфортности: создаются благоприятные условия для учащегося в образовательном процессе за счет ритмичности обучения, дифференциации обучаемых по уровню знаний, с другой стороны - реально возможна максимальная самостоятельность в учебе, в создании условий для реализации временных, физических, физиологических и других конкретных возможностей для работы над учебными материалами по усмотрению самого обучающегося - все это минимизирует его стрессовые состояния (или исключает их).

Новый технологический подход требует и новой технологической направленности:

-предварительное проектирование учебного процесса;

-центр внимания - учебно-познавательная деятельность самого обучающегося (успешность обучения в любом случае достигается эффективностью учебной деятельности);

-диагностичность целесообразности и объективного контроля результатов;

-целостность учебного процесса как педагогической системы.

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

Отличия модульной системы от других дидактических систем:

1) содержание обучения должно быть представлено в законченных самостоятельных информационных блоках. Дидактическая цель формируется для обучающихся и содержит в себе указание не только на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения;

2) модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу;

3) обучающийся большую часть времени работает самостоятельно и учится планированию, организации, самоконтролю и оценке (адекватной самооценке) своих действий и деятельности в целом;

4) наличие модулей позволяет преподавателю индивидуализировать работу с конкретным обучаемым, используя консультирование.

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

Ценность модульной системы обучения в том, что она, воспитывая умение самостоятельно учиться, развивает рефлексивные способности. Существенно, что при модульной системе, когда учебная деятельность структурируется на: учебные ситуации, контроль и оценку, актуализируются аналитические, исследовательские умения специалистов.

П.Я. Юцявичене сформулировал восемь принципов данной технологии:

1. модульность (обучение строится по модулям);

2. деление содержания каждого модуля на обособленные элементы (этот принцип требует деления материала на небольшие, тесно взаимосвязанные «порции»);

3. динамичность (этот принцип обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учетом динамики социального заказа или изменения программы обучения);

4. метод деятельности;

5. гибкость;
6. осознанная перспектива (принцип глубокого осознания учеником близких, средних и отдаленных перспектив учения);
7. разносторонность методического консультирования;
8. паритетность (принцип субъектно-субъектного взаимодействия педагога и учащегося).

Достоинства МО: 1) повышается качество обучения за счет того, что все обучение направлено на отработку практических навыков; 2) компетенция определяет необходимые личностные качества; 3) сокращение сроков обучения; 4) реально осуществляется индивидуализация обучения при реальной возможности создания индивидуальных программ обучения; 5) быстрая адаптация учебно-методического материала к изменяющимся условиям, гибкое реагирование.

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

#### **4.2. Поисковые и исследовательские технологии**

Исследовательский принцип в педагогике предполагает самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся в процессе обучения, моделирование или повторение процесса реального научного поиска и научного открытия. Идеи самостоятельного приобретения знания обучающимися звучали еще в античной педагогике и педагогике Возрождения. В современной педагогике внедрение в образовательный процесс исследовательских и поисковых моделей связано, прежде всего, с именем Джона Дьюи. Именно он наметил основные этапы мышления как решения проблем. Он же сформулировал идею опоры обучения на непосредственный опыт (собственный опыт ребенка и опыт других людей, в том числе в прошлом) и интерес учащихся. Д. Дьюи выдвинул и реализовал на практике идею «школы делания», в которой учебная ситуация начинается с выявления и упорядочивания скрытого и явного репертуара знаний учеников, за которым следует систематическое их посвящение в новые способы обращения с изучаемым предметом.

Напомним, что поиск определяется как «информационный процесс извлечения объекта из большого массива данных». Исследование – это «процесс и результат научной деятельности, направленной на получение

общественно-значимых новых данных» [Психолого-педагогический словарь для учителей и, С. 191, 346]. В зарубежной педагогике существует очень условное разделение поисковых и исследовательских технологий, но поскольку оба типа технологий основаны на продуктивной деятельности учащихся в ходе решения проблем и самостоятельном научном или практическом поиске, мы не будем разделять их.

Основные характеристики исследовательского обучения в сопоставлении с традиционным определяются изменением позиции учащегося в учебном процессе, ее инициативным, субъектным характером, из которого, в свою очередь вытекают специфические условия поисковой учебной деятельности.

Сочетание исследовательского характера обучения с опорой на собственный опыт учащихся ставит педагогов перед особыми трудностями. Опыт и знания учащихся нередко кажутся им слишком ограниченными для того, чтобы служить отправным пунктом при постановке задач учебного исследования. Однако требование опоры на опыт слишком значимо, чтобы им можно было пренебречь ради самого по себе «содержания предмета».

Одна из характерных тенденций разработок в русле исследовательского обучения - изучение проблем, связанных с жизненными потребностями и интересами учащихся. При выборе проблем необходимо учитывать предшествующую подготовку и опыт учащихся, наличие у них возможностей исследовать проблему. Проблемы должны естественно возникать из опыта и потребностей самих учащихся.

Сущностной характеристикой обучения, основанного на поисковом подходе, является **рефлексия** учащихся, которая идет по трем направлениям: осмысливаются и анализируются процесс мышления, возникающие эмоции и то, что дает такое обучение для развития личности. Рефлексия обычно происходит в процессе анализа урока, проводимого в микрогруппах.

Процесс поискового и исследовательского обучения направлен не только на приобретение знаний. В ходе его у учащихся формируются **общеучебные компетентности**:

- обучение процедурам выдвижения и обоснования гипотез, самостоятельного поиска знания;
- обучение основным мыслительным действиям и операциям – анализу, синтезу, обобщению.
- формирование культуры рефлексивного мышления;
- формирование навыков выбора направления деятельности и принятия решений;



- обучение процедурам обсуждения, формирование дискуссионной культуры;
- эмоциональное и личностное развитие в процессе учебной деятельности;
- эмоциональная и интеллектуальная рефлексия хода обучения, включающего имитационное и ролевое моделирование.

Данный подход воплощается в двух вариантах:

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

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

В практике образования данный подход реализуется в собственно исследовательском обучении, организуемом на основе использования соответствующих алгоритмов и моделей, в проблемно-ориентированном обучении, методе проектов, ТРИЗе и других технологиях.

Поисковое и исследовательское обучение опирается на особенности функционирования мышления человека. Процесс получения знания построен так, чтобы облегчить человеку процесс его осмысления, запоминания и практического использования. Он нашел свое отражение в психологических принципах исследовательского обучения, сформулированных в 60-е годы известным психологом Дж. Бруннером:

1. ***В содержании предмета необходимо выделять ведущие, стержневые понятия.*** В каждом предмете таких понятий должно быть немного, не более пяти–семи. Например, в русском языке это такие понятия как «часть речи», «слово», «предложение» и т.д. Их выделение помогает детям структурировать все получаемые знания, объединяя их вокруг нескольких «базовых» понятий, выстраивая на этой основе собственную систему знаний.

2. ***В процессе обучения все факты и частные понятия необходимо связывать с выделенными стержневыми понятиями.*** Тем самым учитель помогает детям формировать собственную систему знаний. На первых порах педагог сам проводит связь частных понятий с базовыми, постепенно обучая учащихся самостоятельно осуществлять данный процесс. Но даже тогда, когда дети в состоянии делать это сами, учитель периодически должен обращаться к ним, задавая вопросы или прося провести связь изучаемого материала с базовыми понятиями.

3. ***Целесообразно применять «спиралевидное» изучение основных понятий.*** На разных этапах обучения учащиеся вновь и вновь осваивают

не только учебный материал, но и базовые понятия на все более сложном уровне. В отечественной школе данный принцип реализуется, например, при концентрическом обучении.

**4. В процессе обучения необходимо не только передавать знания учащимся, но и обучать их основным способам познавательной деятельности.** Основные способы познавательной деятельности в настоящее время находят свое выражение в общеучебных компетентностях, перечисленных выше. Реализация данного принципа обеспечивает самостоятельность учащихся в процессе обучения и возможность для них учиться в ходе всей жизни.

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

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

1. постановка проблемы, поиск ее формулировки с различных точек зрения;
2. поиск фактов для лучшего понимания проблемы, ее уточнения, поиска путей и возможностей ее решения;
3. максимально широкий поиск нового знания, информации, практических примеров, выдвижение идей, которые помогут решить поставленную проблему; оценка информации, знания, примеров и идей откладывается до того времени, пока учащиеся не сформулируют их наиболее полно;
4. поиск решения, при котором отбирается найденная информация, анализируются приобретенные знания, высказанные идеи подвергаются анализу и оценке; для воплощения выбираются лучшие из них;
5. обобщение отобранной информации, формулировка способа решения проблемы, поиск признания найденного решения окружающими.

Приведенные этапы учебной деятельности ясно показывает основные отличия поискового обучения от традиционного. Во-первых, знание не дается детям в готовом виде, оно предоставляется им в виде проблемы, которую они должны решить самостоятельно. Знание становится не целью обучения, а средством решения проблемы. Дети понимают необходимость для себя в новом знании (без него не решить поставленную проблем), что значительно повышает их мотивацию и активность. Во-вторых, активность и самостоятельность детей на уроке гораздо выше. Учащиеся разбиваются

на группы, в которых сами уточняют проблему, определяют, какие знания и источники информации им необходимы, работают с этими источниками, обобщают полученный вариант решения проблемы. Разумеется, учитель не остается молчаливым наблюдателем, но он оказывает помощь группам только тогда, когда она нужна.

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

При постановке проблемы учитель оценивает и способности и возможности отдельных учащихся, выбирая для них степень сложности задания. Выделяют несколько уровней сложности заданий или учебных целей, которые объединяют в таксономии (таксономия – иерархическая последовательность). Одна из первых таксономий учебных целей была разработана в 50-е годы XX века известным американским педагогом Б. Блумом. Очевидно, что если ученик может достичь цели только первого уровня, его знания и общеучебные навыки будут невысокими. Достижение все более высоких уровней говорит о все более высоком уровне успехов в учебе и общего развития учеников.

#### **Таксономия учебных целей** (по Б. Блуму).

1. **Знание** – запоминание и воспроизведение изученного материала от конкретных фактов до теорий. На этом уровне сложности ученик в состоянии выучить, вспомнить и повторить выученное.
2. **Понимание** – умение интерпретировать, объяснить или перевести материал из одной формы в другую (из словесной в математическую или графическую и наоборот), предположение о дальнейшем ходе события или явления, предсказание последствий, результатов.
3. **Применение** – умение использовать материал в конкретных условиях или новых ситуациях. Применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий в новых теоретических или конкретных практических ситуациях.
4. **Анализ** – умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура. Вычленение частей целого, выявление

взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Требуется осознание не только содержания материала, но и его внутреннего строения.

5. **Синтез** – умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Примером может служить план действий, схемы, совокупность обобщенных связей, соединение знаний из различных областей для того, чтобы решить проблему или выработать план ее решения.

6. **Оценка** – умение оценивать значение того или иного материала (научных данных, исследовательского материала, литературного произведения) для конкретной цели, оценить логику построения материала, соответствие выводов имеющимся данным, значимость того или иного продукта деятельности. Суждения должны основываться на четких критериях – внутренних (структурных, логических) или внешних (соответствие намеченной цели). Критерии либо определяются учащимся, либо задаются ему извне.

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

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

На основе общей последовательности шагов в поисковом обучении разработаны конкретные алгоритмы построения уроков. Приведенные ниже три модели урока базируются на различном уровне сложности заданий. Первый из них рассчитан на уровень знания и понимания, второй включает и уровень применения, третий включает все шесть уровней из таксономии Б. Блума.

**Таблица 1:**  
**Модели уроков поискового обучения**

№	Название модели	Этапы урока
1.	Формирование	1. Перечисление объектов.

	понятий	2. Группировка перечисленных объектов. 3. Обозначение или категоризация групп.
2.	Интерпретация данных	1. Выявление основных черт. 2. Объяснение выявленных данных. 3. Построение гипотезы.
3.	Применение правил и принципов	1. Выдвижение гипотез, предсказание последствий. 2. Объяснение или обоснование предсказаний или гипотез. 3. Проверка предположений.

В Приложении 2 даны еще два конкретных алгоритма уроков. (Использован материал из книги М.В. Кларина «Инновации в мировой педагогике»).

#### 4.2.1. Проблемное обучение

Проблемное обучение – «один из видов обучения, основанных на использовании эвристических методов» [Психолого-педагогический словарь, с. 359]. Оно относится к технологиям поискового и исследовательского обучения. Впервые было применено и описано как технология в 70-е годы в Канаде (Онтарио). В основе проблемного обучения стоит постановка учителем или самими учащимися проблемы, которая может носить как практический, так и теоретический характер. Решение поставленной проблемы осуществляется учащимися индивидуально или (чаще) в микрогруппах. При этом урок строится по алгоритмам поискового обучения. Специальный алгоритм урока проблемного обучения будет приведен ниже. Проблемное обучение может использоваться как элемент урока, на его основе может быть организовано изучение целой темы или даже учебного предмета (например, факультативного курса или курса по выбору).

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

- Способности идентифицировать важные проблемы; более широкое понимание сущности проблемы и соотношение ее с различными областями знания.
- Процесс аргументации, включая умения объединения проблем (синтеза), выдвижение гипотез, критической оценки имеющейся информации, анализа данных, принятия решений.
- Общеучебные умения необходимые для становления обучающегося как самостоятельного субъекта обучения; ответственность за процесс и результат работы.

- Умения по поиску знаний, необходимых для определения и решения проблем.
- Умения, необходимые для взаимодействия в малых группах, в том числе умение оценить собственный прогресс, прогресс других членов группы и группы в целом.

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

**1. Постановка проблемы.**

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

**2. Осознание, обсуждение проблемы.**

Учащиеся обсуждают проблему в микрогруппах или парах. Учитель может помогать им в обсуждении, задавая наводящие вопросы или вопросы на уточнение. При этом учитель должен помнить, что данный этап – это не решение проблемы и даже не создание плана по ее решению, а лишь обеспечение плацдарма для обучения. Учащиеся формулируют гипотезу по решению проблемы.

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

**3. Обсуждение того, что известно группе о проблеме.**

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

**5. Выработка плана решения проблемы.**

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

**6. Работа по сбору материала.**

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

**7. Обобщение собранного материала в микрогруппах.**

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

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

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

Учитель регулирует работу микрогрупп, задавая вопросы. Выше уже говорилось о том, что несвоевременное или слишком активное вмешательство учителя отрицательно влияет на работу учащихся. Приведем более подробную характеристику **вопросов, которые может задавать учитель**:

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

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

В) Вопросы на установление взаимосвязи или обобщение.

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

Д) Вопросы, направляющие учащихся по другому пути.

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

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

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

Некоторые учителя не знают, что делать с **паузами**, возникающими в обсуждении. Педагог должен учиться допускать тишину. Когда общение останавливается или становится тихо, подождите 30 секунд, и кто-либо начнет говорить. Пауза может помочь спрашивать группы или попросить кого-либо сделать обобщение.

### **Характеристики хороших проблем.**

1. Эффективная проблема должна вызывать интерес у учеников, мотивировать их на более глубокое понимание понятий, которые были представлены. Она должна соотносить предмет с реальной жизнью, так чтобы ученики были заинтересованы в решении проблемы.
2. Хорошая проблема требует от учеников принятия решений или суждений, основанных на фактах, информации, логике и/или взаимосвязи. От учеников необходимо потребовать обосновать все решения и привести все причины с точки зрения изучаемого ими материала или более широких знаний. Проблема должна стимулировать учеников на выявление необходимых обобщений, важной информации, шагов и процедур, необходимых для ее решения.
3. Хорошая проблема – та, для решения которой обязательно сотрудничество всех членов группы. Ученики должны прийти к выводу, что стратегия «разделяй и властвуй» не является эффективной.
4. Исходные вопросы в проблеме должны включать одну или более следующих характеристик:
  - Не ограничивающиеся одним правильным ответом,
  - Связанные с уже имеющимися знаниями.
  - Спорные вопросы, которые предполагают многообразные мнения.

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

5. Проблема должна представлять имеющиеся у учащихся знания в новой теоретической или практической интерпретации и связывать новые знания с понятиями (концепциями) в других курсах и/или предметах.



### **Оценка работы учащихся в проблемном обучении.**

Оценка проводится так же, как и оценка работы в микрогруппах и может быть индивидуальной или группы в целом. Кроме отметки в баллах рекомендуется давать содержательную оценку, которая способствовала бы развитию общеучебных компетентностей детей и их умения работать в группе.

**1. Критическая оценка** - достаточно или недостаточно развиты умения понимать суть, выявлять и анализировать проблемы, способен ли учащийся выдвигать и проверять гипотезы, соответствие целям обучения.

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

**3. Групповое участие** - достаточно или недостаточно участвует конструктивно и вносит вклад в групповой прогресс; демонстрирует обязательства и ответственность за групповой прогресс, способен обеспечить и принять конструктивную обратную связь, вносит вклад в групповую гармонию (слаженность действий).

**4. Гуманные отношения и умения** - достаточно или недостаточно понимает индивидуальные достоинства и ограничения, объединяет физические, биологические и поведенческие компоненты в каждой проблеме, выслушивает противоречивые мнения, толерантно относится к другим.

Учитель может провести оценку собственных умений по организации проблемного обучения или на основе перечисленных ниже критериев дать возможность ученикам оценить свои действия:

- **Знание процесса.** Понимает цели проблемного обучения, знаком с проблемами; понимает, что ученики могут изучить.
- **Отношение.** Показывает энтузиазм, как преподаватель, заинтересован в обучении учащихся, уделяет внимание запланированным групповым обсуждениям, обеспечивает своевременную и полную оценку.
- **Умения.** Задает широкие, провокационные вопросы, избегает мини-лекций, способен направить группу к альтернативному источнику информации и изучению материалов, способен помочь группе сфокусироваться на изучении вопросов и целей, обеспечивает изменение направления, где необходимо, организует обратную связь и оценивает процесс, способствует критическому мышлению и основательно рассматривает имеющиеся материалы, помогает созданию комфортной атмосферы для обучения.

### **4.2.2. Технология проектов**

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

О проектном обучении можно говорить в том случае, если метод проектов является основным в процессе обучения, а все остальные методы выполняют вспомогательную роль. В массовой практике чаще всего имеет место метод проектов, а проектное обучение используется немногими учителями, как правило, по предмету «Технология».

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

Опираясь на опыт и интересы школьника, учитель помогает ему выбрать направление, цели и содержание учебной деятельности в зоне ближайшего развития, пути и формы ее реализации, методы анализа и оценки результата, выстроить деятельность по выполнению проекта. Следовательно, когда речь идет о взаимодействии учителя и ученика в процессе создания проекта, правильнее говорить о методе проекта. Таким образом, понятия «проектное обучение», «метод проектов», «учебная проектная деятельность» взаимосвязаны, а метод проектов и проектная учебная деятельность являются компонентами проектного обучения.

В педагогической практике использование метода проектов может целенаправленно решать задачи индивидуально-ориентированного образования. Действенность этого метода обусловлена тем, что он позволяет детям выбрать деятельность по интересам, которая соответствует их способностям, и направлен на формирование у них знаний, умений и навыков. Выполняя проекты, школьники осваивают

алгоритм инновационной творческой деятельности, учатся самостоятельно находить и анализировать информацию, получать и применять знания по различным отраслям, восполнять пробелы, приобретать опыт решения творческих задач.

При использовании данного метода существенно изменяются и роли участников педагогического процесса: учитель не является экспертом, он – демократичный руководитель, консультант, помощник; соответственно ученик выполняет роль активного участника процесса проектирования. Развитие субъектности ученика проявляется в целеполагании и планировании учебно-познавательной деятельности, ее организации и обеспечении. Важно, что работа над проектом предполагает обязательную рефлексивную деятельность: оценку того, что каждый приобрел в процессе выполнения учебного задания, что удалось, а что нет, в чем заключались причины неудач и как их можно избежать в будущем.

Проектное обучение своим предметом полагает не столько специальные области знания, сколько метазнание (знание о том, как приобретать знания) и познавательные навыки, которые могут быть успешно перенесены на другие сферы деятельности. Действенность этого метода обусловлена тем, что он позволяет учащимся выбрать деятельность по интересам и через дело, которое соответствует их развивающимся способностям, дает знания и умения и способствует устремлению к новым делам.

Разрабатывая и реализуя проекты, учащиеся развивают навыки мышления, поиска информации, анализа, экспериментирования, принятия решений, самостоятельной работы и работы в группах.

Из вышесказанного очевидно, что практическим результатом учебной проектной деятельности является проект. Слово «проект» (в буквальном переводе с латинского – «брошенный вперед») толкуется в словарях как план, замысел, текст или чертеж чего-либо, предваряющий его создание. Это толкование получило свое дальнейшее развитие: «Проект – прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности и т. п., а проектирование превращается в процесс создания проекта».

Классификация выполняемых школьниками под руководством учителя проектов приведена в книге «Педагогические технологии».

Когда проект выполняется при непосредственном руководстве учителя, учащиеся последовательно осуществляют рекомендации педагога о порядке действий, следует говорить об исполнительском проекте. Выполнение таких проектов неизбежно на начальном этапе использования проектного обучения, поскольку у учащихся недостаточно опыта для самостоятельного поиска. Но и в этом случае учитель не навязывает своих мнений, а вносит варианты для обсуждения совместных действий,

показывая логику построения проектной деятельности, проходя вместе с детьми путь создания проекта.

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

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

У каждого проекта есть своя направленность. Она помогает учителю понять, на какие этапы деятельности следует обратить главное внимание в данном проекте и как изменить задачи проекта, чтобы достичь поставленных педагогических целей.

Проекты могут выполняться индивидуально либо в группах. В групповых проектах отдельные разделы выполняются индивидуально. Но и в проектах, выполняемых индивидуально, есть элементы групповой работы, например, при проведении мозгового штурма или взаимной оценки первоначальных идей друг друга. Включение групповой работы в каждый проект помогает развивать навыки сотрудничества и чувство коллективной ответственности. При этом необходимо обеспечить индивидуальный подход к детям, давая задания, соответствующие уровню их возможностей, постепенно усложняя содержание работы. При групповой работе школьники усваивают материал в совместной инновационной форме его изучения, обсуждения и взаимообучения с выработкой обобщенного, коллективного решения. Учащиеся в группе осваивают элементы организационной деятельности лидера, сотрудника, исполнителя, получая социальный опыт практической деятельности.

Обладая широким диапазоном возможностей, проектное обучение может быть организовано как в одном классе, так и в разновозрастных группах, может строиться на основе индивидуальной или совместной проектной деятельности учащихся, распределяемой по содержанию, назначению, трудоемкости и обеспечению.

Привлекательна для учащихся тематика интегрированных семейных проектов, связанных с изучением истории родного края и его культурных традиций (история, литература, краеведение).

Многие школьники, могут испытывать трудности в выборе темы проекта, особенно на начальном этапе обучения предмету. Для решения этой проблемы учителю желательно иметь “банк проектов”, состоящий из реально выполнимых заданий, сгруппированных по сферам интересов и подготовленности учащихся, который сопровождается приложением примерных проектов с соответствующим решением, обеспечением и

оформлением, и проводить разъяснительную работу о содержании и возможностях того или иного проекта.

При подборе объектов проектной деятельности учителю следует учитывать необходимые требования к осуществлению данного способа практического обучения, среди которых наиболее существенными являются:

- подготовленность учащихся к данному виду деятельности;
- интерес школьников к проблеме;
- приобретение учащимися новых знаний, необходимых для выполнения проекта;
- практическая направленность и значимость проекта;
- творческая постановка задачи;
- практическая осуществимость проекта.

Необходимо обеспечить следующие условия учебной проектной деятельности: возможность использования, применения полученных знаний, умений и навыков; соответствие учебной задачи индивидуальным возможностям детей; наличие необходимых материально-технических средств; соответствие экологическим и экономическим требованиям; обеспечение безопасных условий труда; привлечение образовательных ресурсов школы и окружающей среды.

Результатами проектов могут быть объекты, системы, технологии, разработки по обеспечению потребностей в любых сферах деятельности человека. Потребности могут быть как материального, так и духовного плана.

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

Технология проектного обучения включает ряд общих этапов. Этот вопрос достаточно подробно освещается в литературе. Мы предлагаем несколько вариантов рассмотрения этапов проектной деятельности учащихся. В таблице 2 приведены характеристики основных этапов проектирования, которые могут быть учтены при организации учебного процесса [Мельников].

Однако творческие люди не всегда думают логически. Психология творческих проектов требует, чтобы учащиеся могли выполнять их в разной последовательности. Это по мере возможности должно быть отражено в тексте проекта. Данный подход способствует развитию

способностей к реализации творческих устремлений учащихся и одновременно более глубокому пониманию содержания, выбору и использованию необходимых средств, управлению деятельностью для достижения намеченных результатов.

**Таблица 2**

**Характеристика основных этапов проектного обучения**

Этапы выполнения проекта	Задачи, решаемые учащимися	Деятельность учащихся	Деятельность учителя	Формы и методы обучения
1. Поисковый	<ul style="list-style-type: none"> <li>- поиск и анализ проблемы;</li> <li>- выбор темы проекта;</li> <li>- планирование проектной деятельности по этапам;</li> <li>- сбор, изучение, обработка и анализ информации по теме проекта</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обсуждают проблему с учителем и сверстниками;</li> <li>- формулируют задачи;</li> <li>- уточняют и анализируют информацию;</li> <li>- устанавливают цели и выбирают план действий;</li> <li>- проводят исследования, фиксируют результаты</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мотивирует учащихся;</li> <li>- ставит перед участниками проблему и организует ее обсуждение, объясняет цели проекта;</li> <li>- наблюдает, консультирует</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- проблемная беседа;</li> <li>- рассказ;</li> <li>- консультации;</li> <li>- самостоятельная работа;</li> <li>- экскурсия</li> </ul>
2. Конструктивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- поиск оптимального решения задачи проекта;</li> <li>- исследование вариантов конструкции с учетом требований дизайна;</li> <li>- выбор технологии изготовления;</li> <li>- экономическая оценка;</li> <li>- экологическая экспертиза;</li> <li>- составление конструкторск</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- работают с информацией;</li> <li>- проводят синтез, анализ и оценку идей;</li> <li>- выполняют графические работы;</li> <li>- оформляют документацию</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- организует, активизирует и направляет поиск и выработку идей;</li> <li>- высказывает предположения;</li> <li>- помогает в выборе решений;</li> <li>- советует (по просьбе);</li> <li>- рекомендует;</li> <li>- наблюдает;</li> <li>- консультирует</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- беседа;</li> <li>- дискуссия;</li> <li>- “мозговой штурм”;</li> <li>- морфологический анализ;</li> <li>- дизайн-анализ;</li> <li>- ТРИЗ;</li> <li>- ролевая игра;</li> <li>- самостоятельная работа</li> </ul>

	ой и технологической документации			
3. Технологический	<ul style="list-style-type: none"> <li>- составление плана практической реализации проекта, подбор необходимых инструментов, материалов и оборудования;</li> <li>- выполнение запланированных технологических операций;</li> <li>- текущий контроль качества;</li> <li>- внесение при необходимости изменений в конструкцию и технологию</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- выполняют необходимую подготовку и изготавливают изделие;</li> <li>- осуществляют самоконтроль и корректировку своей деятельности;</li> <li>- проводят контроль качества обработки деталей изделия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обеспечивает материальную базу;</li> <li>- косвенно руководит деятельностью учащихся;</li> <li>- организует и координирует процесс изготовления;</li> <li>- знакомит с новыми приемами обработки материалов;</li> <li>- консультирует, советует</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- беседа;</li> <li>- показ;</li> <li>- упражнение;</li> <li>- самостоятельная работа;</li> <li>- практическая работа</li> </ul>
4. Заключительный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- оценка качества выполнения изделия;</li> <li>- анализ процесса и результатов выполнения проекта;</li> <li>- изучение возможности использования результатов проектирования</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- осуществляют самоанализ и самооценку результатов проектирования</li> <li>- готовят документацию к защите;</li> <li>- защищают проект;</li> <li>- участвуют в коллективном обсуждении и оценке результатов проекта</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- консультирует;</li> <li>- оказывает помощь;</li> <li>- организует защиту и обсуждение проектов;</li> <li>- слушает;</li> <li>- участвует в анализе и оценке результатов проекта;</li> <li>- аргументировано оценивает работу учащихся над проектом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- беседа;</li> <li>- дискуссия;</li> <li>- консультация;</li> <li>- деловая (ролевая) игра;</li> <li>- имитационно-деятельностная игра</li> </ul>

Опираясь на литературу [Чечель] и имеющийся опыт, И.С. Павлова предлагает следующие этапы работы учащихся над проектом (см. таблицу 3).

Таблица 3

## Этапы организации работы над учебными проектами

№	Содержание работ	Сроки	Исполнитель	Контр	Примечание
1.1	<b>Вводный этап.</b> Установочное занятие: цели, задачи проектной деятельности, примерная тематика и жанры будущих проектов. Мотивирование учащихся на проектную деятельность				
1.2	Стендовая информация о проектной работе				
1.3	Выдача письменных рекомендаций будущим авторам (темы, требования, сроки, график консультаций и прочее)				
1.4	Проведение консультаций по выбору тематики и жанров учебных проектов, источников информации. Формулирование основных идей и замыслов				
1.5	Формирование проектных групп, оформление заявок на осуществление проекта, распределение задач (обязанностей) между членами групп				
1.6	Обсуждение и отбор идей будущих проектов, составление индивидуальных планов работы над проектами, определение способов сбора и анализа информации				
1.7	Утверждение тематики проектов и индивидуальных планов работ. Установление процедур и критериев оценки проекта				
2.1	<b>Поисково-исполнительский этап.</b> Сбор и систематизация информационных материалов в соответствии с идеей и жанром работы				
2.2	Индивидуальные и групповые консультации в поиске оптимальных решений и технологий выполнения проектных работ				
2.3	Помощь в выборе путей и средств ресурсного обеспечения проектной деятельности				
2.4	Консультирование деятельности учащихся в осуществлении целей проектных работ				
2.5	Анализ и обсуждение промежуточных результатов в целях оптимизации процесса проектной деятельности				
2.6	Помощь в организации взаимодействия учащихся с родителями и социумом в процессе выполнения				



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

Отметим наиболее важные педагогические приемы, которые используются в методе проектов.

Прежде всего, педагогу необходимо продумать «запуск проекта», обеспечивающий добровольное и заинтересованное включение учащихся в проектную деятельность. Это может быть создание проблемной ситуации, обсуждение практической задачи, жизненно важной для детей, рассказ о

привлекательной перспективе, обращение авторитетных лиц с предложением принять участие в решении социально важных задач и др.

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

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

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

Можно предложить следующую *структуру оформления проекта*:

- титульный лист (название учебного заведения, класс, автор, название проекта, научный руководитель, место, год выполнения проекта);
- оглавление (перечень частей проекта);
- краткая аннотация, при необходимости – Summary на иностранном языке;
- эпиграф;
- введение;
- основная часть (главы, разделы, параграфы и т. д.);
- заключение;
- список используемых источников и литературы;
- приложение.

Общие рекомендации могут быть дополнены в зависимости от жанра проекта. Имеется опыт составления учащимися *паспорта проектной работы* в Макаровской ООШ Рыбинского МР, который включает следующие разделы:

- название проекта;
- авторы проекта, состав проектной группы;
- научный руководитель проекта;
- краткое описание (аннотация к проекту);
- консультанты;

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

Педагогу целесообразно иметь *методический паспорт учебного проекта*, который, например, предложен Н.Ю. Пахомовой [Пахомова].

### **1. Адресация:**

- тема(ы) учебно-тематического плана предмета/предметов;
- цели: образовательные, воспитательные, развивающие;
- задачи учебно-педагогические (класса, группы, каждого учащегося);
- возраст учащихся/класс;
- время работы над проектом;
- режим работы.

### **2. Обеспечение:**

- материально-техническое и учебно-методическое оснащение, информационное обеспечение;
- дополнительно привлекаемые участники, специалисты, информационные и материально-технические ресурсы;
- ЗУН и общеучебные навыки, необходимые учащимся для самостоятельной работы;
- специфические умения и навыки, необходимые учащимся для работы над проектом;
- мотивация к работе.

### **3. Предполагаемые приращения:**

- новое содержание по каждой теме;
- новые практические приёмы;
- обобщающие понятия, представления, знания, на получение которых нацелен результат проекта;
- развитие навыков *самостоятельной работы* (с источниками информации, инструментами, технологиями), *самостоятельного принятия решений*, *коммуникативности* (в информационном обмене, в ролевом взаимодействии), *мыслительной деятельности* (при проектировании, планировании, анализе, синтезе, структурировании), воспитание толерантности; расширение кругозора.

**4. Статус учебного проекта:** автор-разработчик; опыт использования (апробация); степень распространения.

Управление учебной проектной деятельностью предполагает анализ результатов ее компонентов (таблица 4).

Таблица 4

## Оценочный лист проекта

№	Параметры оценивания	Ф.И.О	Ф.И.О.	Ф.И.О
1	Актуальность выбранной темы			
2	Глубина раскрытия темы			
3	Практическая ценность проекта			
4	Композиционная стройность			
5	Соответствие плану			
6	Обоснованность выводов			
7	Правильность и грамотность оформления			
8	Аккуратность и дизайн оформления			
9	Содержательность приложения			
10	Выступление на защите			
11	Умение изложить самое интересное и ценное			
12	Умение отвечать на вопросы			
13	Умение защищать свою точку зрения			
<b>14</b>	<b>Итоговая оценка</b>			

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

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

В системе проектного обучения важен индивидуальный подход к учащимся, так как в каждом классе есть ученики с различными способностями. Следует учитывать индивидуальные особенности учащихся при постановке задания. Более сильные ученики могут выполнить более глубокие исследования, предложить больше различных идей и изготовить более сложное изделие. Менее способным детям требуется больше поддержки при меньшей требовательности со стороны учителя. Такие дети могут проводить меньше исследований, выбирать из меньшего количества идей и изготавливать несложные изделия. У каждого учащегося может быть свой запланированный конечный результат. Желательно, чтобы учитель обговаривал с детьми ожидаемый результат как в начале, так и в ходе выполнения проекта. Важно, чтобы каждый учащийся закончил то, что было запланировано и согласовано с учителем. Занятия по проектированию должны проходить в непринужденной обстановке на основе сотрудничества учителя и ученика. Успешность обучения методом проектов базируется на знании возможностей каждого ребенка, умении подсказать и привести ученика к принятию собственного решения.

Проектная деятельность является привлекательной для учащихся, но ее воспитательная и образовательная эффективность зависит от правильного понимания сущности проектного обучения и грамотного использования его возможностей в педагогической практике.

Анализ опыта позволяет выявить ряд типичных ошибок, которые допускают педагоги при использовании этого метода:

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

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

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

- творческую деятельность учащихся принимают за учебную проектную работу, которая также является творческой, но связана с самостоятельным решением проблемы на основе приобретения дополнительной учебной информации по ходу работы над проектом;

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

Таким образом, включение проектной деятельности в учебный процесс требует соответствующей психолого-педагогической подготовки педагогов, а также предварительного обучения школьников решению прикладных задач.

### 4.3. Дискуссия в учебном процессе

Дискуссия – это метод обсуждения и разрешения спорных вопросов. В настоящее время она является одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления. В отличие от обсуждения как обмена мнениями, дискуссией называют обсуждение-спор, столкновение точек зрения, позиций и т.д. Но ошибочно считать, что дискуссия - это целеустремленное, эмоциональное, заведомо пристрастное отстаивание уже имеющейся, сформированной и неизменной позиции. Дискуссия - равноправное обсуждение учителями и учениками дел, планируемых в школе и классе и проблем самого различного характера. Она возникает, когда перед людьми стоит вопрос, на который нет единого ответа. В ходе ее люди формулируют новый, более удовлетворяющий все стороны ответ на стоящий вопрос. Результатом ее может быть общее соглашение, лучшее понимание, новый взгляд на проблему, совместное решение.

Важность регулярного использования дискуссии на учебных занятиях в настоящее время не оспаривается никем. Для прочного усвоения знаний и понимания возможности их использования в практической деятельности необходимо не просто прочесть и выучить материал, но и обязательно обсудить его с другим человеком. Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и многие другие исследователи доказывали, что интеллектуальный рост является продуктом как внутренних, так и внешних, т.е. социальных процессов. Они говорили о том, что более высокий уровень мышления возникает из взаимоотношений или, проще сказать, диалога между людьми. Коста, анализируя их исследования, добавляет: “При совместном генерировании и обсуждении идей люди выходят на уровень мышления, значительно превосходящий возможности отдельных индивидуумов. Коллективно и в личных беседах они рассматривают проблемы под различным углом зрения, соглашаются или спорят, отслеживают разногласия, разрешают их и взвешивают альтернативы” [цит. по 13].

**Дискуссия** - целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради формирования мнения каждым участником или поиска истины.

Признаки дискуссии:

- работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущего и участников;
- соответствующая организация места и времени работы;
- процесс общения протекает как взаимодействие участников;
- взаимодействие включает высказывания, выслушивание, а также использование невербальных выразительных средств;
- направленность на достижение учебных целей.

Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников – т.е. обращении учеников друг к другу и к учителю для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы. Общение в ходе дискуссии побуждает учеников искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения; эти личностно развивающие результаты дискуссии напрямую реализуются на обсуждаемом в группах учебном материале. Сущностной чертой учебной дискуссии является диалогическая позиция педагога, которая реализуется в предпринимаемых им специальных организационных усилиях, задает тон обсуждению, соблюдению его правил всеми участниками.

**Таблица 5**  
**Сравнительные характеристики общения**  
**в традиционном обучении и дискуссии [Dillon]**

Характеристики	Обычный разговор	Дискуссия
Кто больше говорит	Учитель две трети времени	Ученики половину времени или больше
Типичное поведение	Вопрос – ответ. 1. Учитель спрашивает. 2. Ученик отвечает. 3. Учитель оценивает.	Нет вопросов и ответов. Неупорядоченный обмен вопросами и ответами учителей и учеников
Обмен фразами	Многократный, краткие быстрые фразы	Более медленный, фразы длиннее
Вопросы	Важен не вопрос, а знание учениками ответа	Важен смысл вопроса.
Ответ	Оценивается как правильный или неправильный. Единственный правильный ответ для всех учеников.	Оценивается как «согласен - не согласен». Правильны самые разные ответы.
Оценивание	«Правильно/ неправильно». Только учителем	«Согласен/не согласен». И учениками и учителями.

Учителю нереалистично было бы ожидать, что при организации дискуссии все получится само собой. Опыт свидетельствует о том, что педагоги соскальзывают к привычной картине управления классом, опасаясь, что оживленное неупорядоченное обсуждение может вывести учебный процесс из-под контроля. Многие учителя заменяют самоорганизацию детей прямым управлением. Стремление «сжать» обсуждение, сделать его компактнее нередко приводит к превращению дискуссии в обмен вопросами и ответами между учителем и учениками. Если учитель хочет изменить взаимоотношения с классом и добиться лучшего понимания, единственная рекомендация - пробовать проводить дискуссии и не останавливаться при неудачах. Именно так учителя и ученики достигают понимания того, как они мыслят и действуют, обретают взаимное расположение.

Учебная дискуссия направлена на реализацию двух групп задач, имеющих одинаковую важность:

А). Задачи конкретно-содержательные:

- осознание детьми противоречий и трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой;

- актуализация ранее полученных знаний;

- творческое переосмысление возможностей применения знаний, и др.

Б). Организационные задачи:

- распределение ролей в группах;

- соблюдение правил и процедур совместного обсуждения, выполнение принятой роли;

- выполнение коллективной задачи;

- согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода, и т.д.

Исследования по использованию дискуссии в различных условиях обучения свидетельствуют о том, что она уступает прямому изложению по эффективности передачи информации, но высокоэффективна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций.

В дискуссии выделяют **три этапа**: подготовительный, основной и этап подведения итогов и анализа.

### **1. Подготовительный этап.**

Подготовительный этап, как правило, начинается за 7-10 дней до проведения дискуссии. Учебные дискуссии, особенно на первых порах, при обучении класса их проведению, должны быть хорошо подготовлены. Для подготовки и проведения дискуссии учитель формирует **временную группу** (до пяти человек), задачами которой являются:



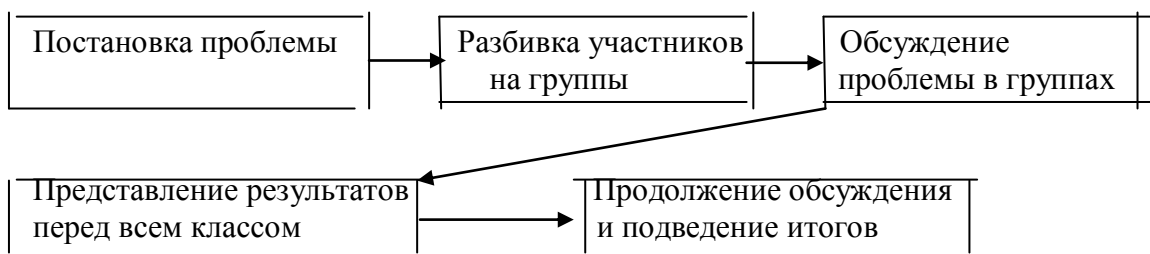
- подготовка общеклассной дискуссии: выделение в теме проблемных вопросов; подбор материала, который должны освоить все учащиеся для того, чтобы дискуссия была более плодотворной и содержательной; проверка готовности класса к обсуждению; определение круга докладчиков или экспертов (если это необходимо); подготовка помещения, информационных материалов, средств фиксации хода обсуждения и т.д.
- выбор варианта ведения дискуссии и варианта проведения урока в целом (например, переход к проектам и т.д.);
- проведение «мозговой атаки»;
- выработка правил;
- пересмотр и переформулирование в процессе дискуссии, целей, проблем, если обсуждение зашло в тупик;
- выявление и обсуждение разногласий или расхождений точек зрения;
- обеспечение для участников возможности дать выход чувствам, поделиться переживаниями, возникающими у детей как реакция на происходящее в классе.

В отличие от дискуссии в воспитательном процессе, учебная дискуссия проводится тогда, когда все учащиеся владеют полной информацией или суммой знаний по теме обсуждения, иначе ее эффективность будет низка.

## 2. Основной этап.

Для учителя во время проведения дискуссии важны три момента: время, цель, итог. Начинается дискуссия с вступления ведущего, которое не должно продолжаться более 5-10 минут. Во вступлении ведущий должен раскрыть основные моменты темы и наметить проблемы для обсуждения.

**Схема 2:**  
*Этапы проведения дискуссии*



Приемы введения в дискуссию: изложение проблемы или описание конкретного случая; демонстрация кинофильма; демонстрация материала (объекты, иллюстративный материал, архивные материалы и т.д.); приглашение экспертов (в качестве экспертов выступают люди,

достаточно хорошо осведомленные в обсуждаемых вопросах); использование текущих новостей; магнитофонные записи; инсценировка, ролевое разыгрывание какого-либо эпизода; стимулирующие вопросы – особенно вопросы типа «что?», «как?», «почему?», и т.д.

При планировании работы на подготовительном этапе выбирается форма проведения дискуссии и после вступительного слова ведущего дискуссия продолжается в выбранной форме.

#### Формы дискуссии.

- **Круглый стол** - беседа, в которой на равных участвуют небольшие группы учащихся (5 человек), которые последовательно обсуждают поставленные вопросы;
- **Заседание экспертной группы**, первый вариант. Обычно 4-6 участников, с заранее назначенным председателем, которые обсуждают намеченную проблему, а затем излагают свои позиции всему классу. В процессе дискуссии остальной класс является молчаливым участником, не имея право вступить в обсуждение. Данная форма напоминает телевизионные «Ток-шоу» и эффективна только в случае выбора актуальной для всех темы;
- **Заседание экспертной группы**, второй вариант. Класс разбивается на микрогруппы на подготовительном этапе, каждая микрогруппа самостоятельно обсуждает поставленную проблему и выбирает эксперта, который будет представлять мнение группы. На основном этапе обсуждение происходит между экспертами – представителями групп. Группы не имеют права вмешиваться в обсуждение, но могут, в случае необходимости, взять «тайм-аут» и отозвать эксперта для консультаций.
- **Форум** - обсуждение, сходное с первым вариантом «заседания экспертной группы», в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с «аудиторией» (классом);
- **Мозговой штурм** проводится в два этапа. На первом этапе класс, разбившись на микрогруппы, выдвигает идеи для решения поставленной проблемы. Этап продолжается от 15 минут до 1 часа. Действует строгое правило: «Идеи высказываются, фиксируются, но не обсуждаются». На втором этапе происходит обсуждение выдвинутых идей. При этом группа, высказывавшая идеи, сама их не обсуждает. Для этого либо каждая группа посылает представителя со списком идей в соседнюю группу, либо заранее формируется группа экспертов, которая не работает на первом этапе.
- **Симпозиум** - более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями (рефератами), представляющими их точки зрения, после чего

отвечают на вопросы «аудитории» (класса). Симпозиум эффективен для обобщающего урока. Для того чтобы все учащиеся выступили, обычно организуется несколько симпозиумов в течение года;

- **Дебаты** - явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), - и опровержений. Вариантом этого вида обсуждений являются так называемые «парламентские дебаты», воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в Британском парламенте. В них обсуждение начинается с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоставляется для вопросов и комментариев участников поочередно от каждой стороны;
- **Судебное заседание** - обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).
- **Перекрестная дискуссия** является одним из методов технологии развития критического мышления РКМЧП. Для организации перекрестной дискуссии необходима тема, объединяющая две противоположные точки зрения. На первом этапе каждый из учащихся индивидуально пишет по три-пять аргументов в поддержку каждой из точек зрения. Аргументы обобщаются в микрогруппах, и каждая микрогруппа представляет список из пяти аргументов в пользу одной точки зрения и пяти аргументов в пользу второй точки зрения. Составляется общий список аргументов. После этого класс делится на две группы – в первую группу входят те учащиеся, которым ближе первая точка зрения, во вторую – те, кому ближе вторая точка зрения. Каждая группа ранжирует свои аргументы по степени важности. Дискуссия между группами происходит в перекрестном режиме: первая группа высказывает свой первый аргумент – вторая группа его опровергает – вторая группа высказывает свой первый аргумент – первая группа его опровергает и т.д.
- **Учебный спор-диалог.** Для данной формы также необходима тема с двумя противоположными точками зрения. На подготовительном этапе класс делится на четверки, в каждой четверке определяются два пары: одна будет отстаивать первую точку зрения, другая – вторую. После этого класс готовится к дискуссии – читает литературу по теме, подбирает примеры и т.д. На основном этапе класс сразу садится по четверкам и одновременно происходят дискуссии между парами в четверках. Когда дискуссии почти закончены, учитель дает задание парам поменяться ролями – те, кто отстаивал первую точку зрения, должны отстаивать вторую и наоборот. При этом аргументы, которые

уже высказаны противоположной парой, повторяться не должны. Дискуссия продолжается.

В процессе дискуссии каждый из участников выполняет определенную роль и строго следует принятым на себя вместе с ролью обязанностям. Для повышения эффективности, распределение ролей должно происходить заранее и один и тот же ученик в течение года должен опробовать все роли. **Роли** должны быть следующими:

А) Ведущий – решает все задачи организации обсуждения вопроса, вовлекает в обсуждение всех членов группы,

Б) Аналитик (критик) – задает вопросы участникам по ходу обсуждения проблемы, подвергает сомнению высказанные предложения, идеи и мысли.

В) Протоколист (секретарь) – фиксирует все, что относится к решению проблемы, обычно представляет мнение группы для всего класса.

Г) Наблюдатель – оценивает участие каждого члена группы в дискуссии на основе выделенных заранее (учителем) критериев.

Д) Хранитель времени – соблюдает временные рамки обсуждения.

В зависимости от формы и целей дискуссии возможны и другие роли.

По ходу дискуссии от учителя требуется, чтобы его участие не сводилось к директивным репликам или высказыванию собственных суждений. Продуктивность генерации идей повышается, когда учитель:

- дает время, чтобы ученики смогли обдумать ответы;
- избегает неопределенных, двусмысленных вопросов;
- обращает внимание на каждый ответ (не игнорирует ни одного ответа);
- изменяет ход рассуждений ученика – расширяет мысль или меняет ее направленность;
- уточняет, проясняет высказывания детей, задавая уточняющие вопросы;
- предостерегает от чрезмерных обобщений;
- побуждает учащихся к углублению мысли.

В проведении учебных дискуссий значительное место принадлежит созданию атмосферы доброжелательности и внимания к каждому. Так, безусловным правилом является общее заинтересованное отношение к учащимся, когда они чувствуют, что учитель выслушивает каждого из них с равным вниманием и уважением – как к личности, так и к высказываемой точке зрения. Более подробно **условия и правила** проведения дискуссии даны в Приложении 3.

Подводя текущие итоги обсуждения, учитель обычно останавливается на одном из следующих моментов дискуссии: резюме сказанного по

основной теме; обзор представленных данных, фактических сведений; суммирование, обзор того, что уже обсуждено, и вопросов, подлежащих дальнейшему обсуждению; переформулирование, пересказ всех сделанных к данному моменту выводов; анализ хода обсуждения вплоть до текущего момента.

### **3. Этап подведения итогов и анализа дискуссии.**

Общий итог в конце дискуссии – это не столько конец размышления над данной проблемой, сколько ориентир в дальнейших размышлениях, возможный отправной момент для перехода к изучению следующей темы. Важно заранее продумать форму подведения итогов, которая соответствует ходу и содержанию дискуссии. Итог может подводиться в простой форме краткого повторения хода дискуссии и основных выводов, к которым пришли группы, и определения перспектив или в творческой форме – создание плаката или выпуск стенгазеты, коллаж, эссе, стихотворение, миниатюра и др. Возможен итог в виде схемы (например, кластера) и т.д.

Анализ и оценка дискуссии повышают ее педагогическую ценность и развивают коммуникативные навыки учащихся. Анализироваться должно выполнение как содержательных, так и организационных задач. В ходе анализа целесообразно совместно с ребятами обсудить следующие вопросы:

1. Выполнила ли групповая дискуссия намеченные задачи?
2. В каком отношении мы не достигли успеха?
3. Отклонились ли мы от темы?
4. Принимал ли каждый участие в обсуждении?
5. Были ли случаи монополизации обсуждения?

С целью экономии времени вопросы могут быть предложены в качестве опросника. В зависимости от цели анализа учитель может обобщать или не обобщать высказывания детей. Более глубокий анализ можно провести, записав дискуссию на видеомаягнитофон или на маягнитофон.

Для **анализа своего поведения** в ходе дискуссии педагогу целесообразно ответить на следующие вопросы (М. Кларин):

- А) Поставил(а) ли я обоснованную цель?
- Б) Соответствовала ли выбранная тема форме дискуссии?
- В) Удалось ли мне добиться активного участия ребят в обсуждении?
- Г) Побуждал(а) ли участвовать или, наоборот, останавливала желающих высказаться?
- Д) Удавалось ли мне препятствовать монополизации обсуждения?
- Е) Поддерживал(а) ли я робких учеников?

Ж) Использовал(а) ли я открытые вопросы, побуждающие к обсуждению?

З) Побуждала ли я учеников к постановке исследовательских вопросов, поиску гипотетических решений?

И) Удерживал(а) ли я внимание класса на теме обсуждения?

К) Не занимал(а) ли я доминирующую позицию?

Л) Подводил(а) ли я промежуточные итоги, суммировала(а) ли точки зрения, чтобы усилить внутреннюю связность дискуссии?

М) Что удалось мне лучше всего?

Н) Что удалось мне хуже всего?

О) Какие приемы (перечислить) я применял(а), чтобы сделать дискуссию более эффективной?

П) Какие приемы (перечислить) снижали эффект дискуссии?

#### 4.4. Технология саморазвивающего обучения

Технология саморазвивающего обучения включает в себя все существенные качества технологий развивающего обучения и дополняет их следующими важнейшими особенностями. Автор технологии - Г.К. Селевко.

Деятельность ребенка организуется не только как удовлетворение познавательной потребности, но и целого ряда других потребностей саморазвития личности: в **самоутверждении** (самовоспитание, самообразование, самоопределение, свобода выбора); в **самовыражении** (общение, творчество, поиск, выявление своих особенностей); в **защищенности** (самоопределение, профориентация, саморегуляция, коллективная деятельность); в **самоактуализации** (достижение личных и социальных целей, подготовка себя к адаптации в социуме, социальные пробы).

Целью и средством в педагогическом процессе становится доминанта самосовершенствования личности, включающая в себя установки на самообразование, на самовоспитание, на самоутверждение, самоопределение, саморегуляцию и самоактуализацию. Идея развития личности на основе формирования доминанты самосовершенствования принадлежит выдающемуся русскому мыслителю А.А. Ухтомскому.

Технология обучения, основанная на использовании мотивов самосовершенствования и личности, представляет собой новый уровень развивающего обучения, может быть названа саморазвивающим обучением.

##### Концептуальные положения.

- Ученик – субъект, а не объект процесса обучения.

- Обучение приоритетно по отношению к развитию.
- Обучение направлено на всестороннее развитие с приоритетной областью – самоуправляющихся механизмов личности (СУМ).
- Ведущая роль теоретических, методологических знаний.

#### Дополнительные гипотезы.

- Все высшие духовные потребности человека – в познании, в самоутверждении, в самовыражении, в самоактуализации – являются стремлениями к самосовершенствованию, саморазвитию. Использовать эти потребности для мотивации ученья, значит открыть путь к повышению качества школьного образования.
- Доминанта самосовершенствования – установка на осознанное и целенаправленное улучшение личностью самой себя – может быть сформирована на основе потребностей саморазвития.
- На внутренние процессы самосовершенствования можно и нужно влиять с помощью организации внешней части педагогического процесса, включая в него цели, содержание, методы и средства.
- Система саморазвивающего обучения (СРО), основанная на использовании мотивов самосовершенствования личности, представляет более высокий уровень развивающего обучения и является наилучшим продолжением развивающих технологий начального звена, основанных на познавательных мотивах.

Особенности содержания. Курс построен с учетом возрастных возможностей и представляет следующую структуру по классам.

1 – 4 классы – начала этики (саморегуляция поведения);

5 класс – познай себя (психология личности);

6 кл. – сделай себя сам (самовоспитание);

7 кл. – учись учиться (самообразование);

8 кл. – культура общения (самоутверждение);

9 кл. самоопределение;

10 кл. – саморегуляция;

11 кл. – самоактуализация.

Основные термины в технологии:

**СУД** - способы умственных действий являются операционной частью интеллекта, они распоряжаются, управляют, применяют имеющуюся информацию, а также представляют собой особого рода знания – методологические, оценочные и мировоззренческие. Внутри каждого учебного предмета устанавливаются связи с курсом «Самосовершенствование личности».

**СУМ** - важнейшим качеством самоуправляющегося комплекса, лежащим в основе целенаправленной активности человека, является психологическая доминанта. Она представляет собой господствующий

очаг возбуждения в нервной системе, придающий психическим процессам и поведению личности определенную направленность и активность в данной сфере. Для этого в технологии СРО обеспечиваются: осознание ребенком целей, задач и возможностей своего развития; участие личности в самостоятельной и творческой деятельности; адекватные стиль и методы внешних воздействий.

Одним из концентров формирования СУМов служит курс «Самосовершенствование личности». В процессе занятий половина учебного времени отводится практической, лабораторной и тренинговой формам работы, включающим:

1. психолого-педагогическую диагностику и самодиагностику учащимся;
2. составление программ самосовершенствования по разделам и периодам развития;
3. осмысление, рефлексия жизнедеятельности;
4. тренинги и упражнения по самовоспитанию, самоутверждению, самоопределению и саморегуляции.

Другим концентром формирования СУМов является творческая деятельность как основная сфера самосовершенствования личности; здесь формируются интересы, склонности, способности, положительные стороны Я-концепции, происходит самооткрытие личности.

Творческая деятельность учащихся организована в системе клубного пространства школы, включающего творческие объединения по интересам и направлениям, внеурочную работу по предметам, общественную деятельность, участие в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях.

Клубное пространство дает незаменимый вклад в формирование положительной Я-концепции, убеждает ребенка в огромных возможностях его личности (Я могу, Я способен, Я нужен, Я творю, Я свободен, Я выбираю, Я оцениваю).

**СЭН** - сфера эстетики и нравственности в СРО широко представлена как в учебном плане, так и во внеурочной творческой деятельности общечеловеческими ценностями. Но самое главное – при сложившейся в настоящее время в нашем обществе и школе обстановке безыдейности, безверия формирование идеала самосовершенствования как смысла жизни, соединенного с верой личности в самое себя, что будет являться идейной основой новой системы воспитания и образования.

#### Особенности методики.

Сверхзадачей частных методик в СРО является формирование у учащихся психологической установки на самосовершенствование. Для ее достижения немалое значение имеют адекватные стиль и методы внешних воздействий, уклад среды жизнедеятельности ребенка. В условиях школы



они создаются гуманно-личностными отношениями и методической организацией учебного процесса.

Межличностные отношения «учитель – ученик» определяются гуманно-личностным подходом («любить, понимать, принимать, сострадать, помогать»). Опора на положительное стимулирование (педагогика успеха), отрицание внешнего принуждения, партнерские отношения сотрудничества создают условия для удовлетворения потребностей самосовершенствования, ориентируют ученика на воспитание в себе положительных творческих доминант поведения.

Организация учебного процесса по предметам основана на

1. перенесении акцента с преподавания на учение;
2. превращении педагогического руководства самовоспитанием и самообразованием личности в приоритет организации учебно-воспитательного процесса;
3. использовании нравственно-волевой мотивации деятельности (наряду с познавательной);
4. приоритет самостоятельных методов и приемов.

Общий методический уровень учебно-воспитательного процесса создается богатством и разнообразием применяемых методик. Для создания условий самоопределения (возможностей самопроб) ребенка в различных стилях и методах деятельности в СРО используется система планирования методик, применяемых в учебных предметах. Каждый школьник на протяжении периода обучения должен проработать во всех важнейших методических режимах (технологиях). В технологии СРО большое значение имеет организация взаимосогласованного просвещения учащихся, учителей и родителей, координация функционирования всех трех подсистем: теории практики и методики.

#### **4.5. Технологии открытого образования**

Технологии открытого образования представляют собой технологии, ориентированные на создание индивидуальных траекторий развития ребенка в учебном процессе. При их использовании ученик становится подлинным активным субъектом образовательного процесса. В условиях школы их применение может снять многие проблемы, стоящие в настоящее время перед педагогом и значительно снизить психологическую нагрузку на ребенка, одновременно подняв уровень его активности в обучении. К технологиям открытого образования относятся: «Дебаты», «Портфолио», «Развитие критического мышления через чтение и письмо», «Образ и мысль».

#### 4.5.1. Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо»

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (Reading and Writing for Critical Thinking - РКМЧП) возникла в Америке в 80-е годы XX столетия. В России технология известна с конца 90-х годов и по-другому называется «Чтение и письмо для развития критического мышления» – ЧПКМ. В основу ее положены идеи и положения теории Ж. Пиаже об этапах умственного развития ребенка; Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и о неразрывной связи обучения и общего развития ребенка; К. Поппера и Р. Пола об основах формирования и развития критического мышления; Э. Браун и И. Бек о метакогнитивном учении; гражданского и правового образования и др. Неоспоримой заслугой активных разработчиков технологии ЧПКМ, в частности, Куртис Мередит, Чарльза Темпла и Джинни Стилл является то, что они смогли «переложить» положения данных теорий на язык практики, причем довели свою работу до уровня педагогической технологии, выделив этапы, методические приемы и критерии оценки результата. Именно поэтому их разработками может пользоваться огромное количество педагогов, достигая эффективных результатов в работе.

«Переложенные» на язык практики **идеи технологии ЧПКМ** звучат следующим образом:

- Дети от природы любознательны, они хотят познавать мир, способны рассматривать серьезные вопросы и выдвигать оригинальные идеи.
- Роль учителя – быть вдумчивым помощником, стимулируя учащихся к неустанному познанию и помогая им сформировать навыки продуктивного мышления.
- Критическое мышление формируется, прежде всего, в дискуссии, письменных работах и активной работе с текстами. С этими формами работы учащиеся хорошо знакомы, их необходимо только несколько изменить.
- Существует неразрывная связь между развитием мыслительных навыков и формированием демократического гражданского сознания.

Данные положения обосновывают средства и методы, с помощью которых развивается критическое мышление. Действительно, работа с текстами (учебными, художественными, научными, документальными и др.) на каждом предмете – деятельность для учеников столь же привычная, как и разного рода письменные работы. В чуть меньшей мере, но все же им знакомы дискуссии и обсуждения.

Ответим на вопрос: «**Что же такое критическое мышление?**» Приведем цитату тех же авторов: «Думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и последствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, постоянный вопрос: «А что, если?..» Критическое мышление означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстаивать эту точку зрения логическими доводами. Критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление» [10].

Критическое мышление, таким образом, - не отдельный навык, а *комплекс многих навыков и умений*, которые формируются постепенно, в ходе развития и обучения ребенка. Оно формируется быстрее, если на уроках дети являются не пассивными слушателями, а постоянно активно ищут информацию, соотносят то, что они усвоили с собственным практическим опытом, сравнивают полученное знание с другими работами в данной области и других сферах знания (говоря привычным языком, самостоятельно устанавливают внутрипредметные и межпредметные связи). Кроме того, учащиеся должны научиться (а педагоги должны помочь им в этом) подвергать сомнению достоверность и авторитетность информации, проверять логику доказательств, делать выводы, конструировать новые примеры для использования теоретического знания, принимать решения, изучать причины и последствия различных явлений и т.д. Систематическое включение критического мышления в учебный процесс должно формировать особый склад мышления и познавательной деятельности.

R. Paul (США) предложил разграничивать критическое мышление в «слабом» и «сильном» смысле. Так, использование анализа и аргументации с целью, прежде всего, развенчать чужую точку зрения служит примером критического мышления в «слабом» смысле. Напротив, человек, прибегающий к критическому мышлению в «сильном» смысле, не сосредоточен на собственной точке зрения. Он исходит из необходимости по собственной инициативе испытывать свои идеи и представления наиболее сильными из возможных возражений, какие только могут быть выдвинуты против них.

Процесс учения – это процесс увязывания нового с уже известным. Обучаемые строят новые представления на основании предыдущих знаний и представлений. Данное положение также является непременным условием использования технологии ЧПКМ.

Подробнее остановимся на самой технологии. Для того чтобы дать детям возможность активно работать с получаемым знанием, авторы технологии предлагают строить урок по привычной схеме: «введение – основная часть – заключение». Подобная же схема действует и при решении проблем: «введение в проблему – подходы к ее решению – рефлексия результата». В рамках технологии ЧПКМ данные этапы получили несколько иные названия и функции. Итак:

**Первый этап – ВЫЗОВ** – задачи (функции) которого:

- актуализировать и проанализировать имеющиеся знания и представления по изучаемой теме;
- пробудить к ней интерес;
- активизировать обучаемого, дать им возможность целенаправленно думать, выражая свои мысли собственными словами;
- структурировать последующий процесс изучения материала.

**Второй этап – ОСМЫСЛЕНИЕ** – поиск стратегии решения поставленной проблемы и составления плана конкретной деятельности; теоретическая и практическая работа по реализации выработанного пути решения. Функции этапа:

- получение новой информации;
- ее осмысление (в том числе необходимо перечитывать часть текста в том случае, если учащийся перестает его понимать, воспринимая сообщение, задавать вопросы или записывать, что осталось не понятно для прояснения этого в будущем);
- соотнесение новой информации с собственными знаниями. Обучаемые сознательно строят мосты между старыми и новыми знаниями, для того, чтобы создать новое понимание;
- поддержание активности, интереса и инерции движения, созданной во время фазы вызова.

**Третий этап – РАЗМЫШЛЕНИЕ:**

- выражение новых идей и информации собственными словами;
- целостное осмысление и обобщение полученной информации на основе обмена мнениями между обучаемыми друг с другом и преподавателем;
- анализ всего процесса изучения материала;
- выработка собственного отношения к изучаемому материалу и его повторная проблематизация (новый «вызов»).

При таком подходе происходит не просто более глубокое усвоение знаний детьми, но и реализуется идея связей материала (в рамках одного предмета, межпредметных, теоретического с практическим), его

структурирования самим ребенком. Постановка учащимися самостоятельно цели обучения, создает необходимый внутренний мотив к процессу учения. Тем самым (в идеале), у каждого учащегося создается целостное когнитивное поле, объединяющее все имеющиеся теоретические знания, практические сведения, навыки и умения.

Существование целостной структуры знания существенно повышает эффективность восприятия новой информации, уровень использования знаний, интерес к учению, навыки самостоятельного поиска и обработки информации. Ребенок получает, наконец, «инструмент», помогающий ему реализовать на практике принцип собственной активности как субъекта обучения. Педагог, в свою очередь, получает практическую возможность стать равным партнером ребенка в его образовании.

Каждому этапу присущи собственные методические приемы и техники, направленные на выполнение задач этапа, некоторые из которых приведены в Приложении 4. Комбинируя их, учитель может планировать уроки в соответствии с уровнем зрелости учеников, целями урока и объемом учебного материала. Возможность комбинирования техник имеет немаловажное значение и для самого педагога – он может свободно чувствовать себя, работая по данной технологии, адаптируя ее в соответствии со своими предпочтениями, целями и задачами. Комбинирование приемов помогает достичь и **конечную цель применения технологии ЧПКМ** – научить детей применять эту технологию *самостоятельно*, чтобы они могли стать независимыми и грамотными мыслителями и с удовольствием учились в течение всей жизни.

**Таблица 6**  
**Описание техник технологии РКМЧП**

<b>Стадия (фаза)</b>	<b>Деятельность учителя.</b>	<b>Деятельность учащихся</b>	<b>Возможные приемы и методы данной фазы</b>
<b>Стадия вызова</b>	Вызов уже имеющихся знаний; задает вопросы, на которые хотел бы получить ответ. Информация, полученная на первой стадии, выслушивается, записывается, обсуждается, работа ведется индивидуально -	- Вспоминают и анализируют имеющиеся знания по данной теме; - систематизируют информацию до ее изучения; - задают вопросы, на которые хотят получить ответы; - строят предположения о содержании текста,	1. Составление списка известной информации по вопросу. 2. Рассказ-активизация по ключевым словам. 3. Систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы. 4. Верные и неверные утверждения; перепутанные логические цепочки и т.д.

	парами - группами.	исходя из заголовка, выделенных слов и т.д.; - публично демонстрируют свои знания с помощью устной и письменной речи.	
<b>Стадия осмысления</b>	Сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией. Непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа), работа ведется индивидуально – парами - группами.	- Читают или слушают текст, используя предложенные педагогом активные методы чтения; - делают пометки на полях или ведут записи по мере осмысления новой информации.	Методы активного чтения: 1. Маркировка с использованием значков «v», «+», «-», «?»(по мере чтения ставятся на полях справа). 2. Ведение различных записей типа двойных дневников, бортовых журналов. 3. Поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы.
<b>Стадия рефлексии</b>	Вернуть учащихся к первоначальным предположениям, установление причинно-следственных связей между блоками информации;  Творческая переработка, анализ, интерпретация изученной информации, работа ведется индивидуально - в парах - группах	- Соотносят новую информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления; - классифицируют и систематизируют, рождение новых целевых установок для дальнейшей самостоятельной работы; - своими словами выражают новые идеи и мысли; - обмениваются мнениями друг с другом, аргументируя свою точку зрения; - анализируют собственные мыслительные операции и чувства; самооценка и	1. Заполнение таблиц, кластеров, внесение изменений, дополнений в сделанные на первой стадии. 2. Возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям. 3. Ответы на поставленные вопросы. 4. Организация устных и письменных круглых столов. 5. Организация различных видов дискуссий. 6. Написание творческих работ: пятистишия-синквейны, эссе. 7. Исследования по отдельным вопросам темы. 8. Творческие, исследовательские или практические задания на основе осмысления изученной информации.

		самоопределение.	
--	--	------------------	--

В качестве примера приведем планы трех уроков, разработанных учителем русского языка и литературы Чепоровской средней школы Ростовского района Н.В. Куприяновой.

Тема урока, класс, тип урока	Фаза	Прием	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
«Понятие о драме как роде литературы. Художественные условности драматического произведения» урок литературы в 5 классе  Урок изучения теоретического понятия.	Стадия вызова	Составление списка известной информации.	Просит изложить учащиеся все известное о драме.	Выполняют задание учителя.
		Дискуссия в парах	Просит поделиться своими знаниями в паре, затем вслух. Ведет записи на листе бумаги.	Делятся известной информацией.
		ИНСЕРТ	Напоминает алгоритм действий.	
	Стадия осмысления	Дискуссия.	Задает вопросы	Читают, делают пометки
	Стадия рефлексии	Составление плана статьи	Дает задание. Задает вопросы.	Дают ответы, вступают в спор. Выполняют задание.
		Д/з	Дает задание, объясняет.	Дают отчет о проделанной работе записывают задание, задают вопросы.
«А.П.Чехов – мастер художественного образа» урок литературы в 7 классе.	Стадия вызова	Анализ заголовка рассказа.	Задает вопросы с целью заинтересовать учащихся.	Высказывают свои мнения.
		Рассказ - предположение на основе ключевых слов.	Задает вопрос о сюжете.	Высказывают предположения.

Урок внеклассного чтения.	Осмыс- ление	Чтение с остановками	Дает инструкции, читает текст по частям, проводит анализ частей.	Отвечают на вопросы, высказывают свои мнения о дальнейшем развитии сюжета
	Рефлек- сия	Сочинение конца рассказа.	Дает задание закончить рассказ, выслушивает версии.	Выполняют задание зачитывают версии.
		Дискуссия.	Спрашивает о сходстве версий с оригиналом, задает вопросы, поставленные в начале урока.	Высказывают мнения.  Дают ответы.
		Д/з	Дает задание дифференцирован ия характеров, объясняет.	Выбирают задания, задают вопросы.
«Из истории эссе» урок литературы в 7 классе.  Урок развития речи.	Стадия вызова	Элемент маркировки текста.	Задает вопросы, дает задания для выполнения в паре. Следит за ходом ответов, поставленных каждой парой.	Отвечают на вопросы, выполняют задания в паре. Отвечают на вопросы.
	Осмыс- ление	ИНСЕРТ	Дает задание по работе с текстом, напоминает алгоритм работы. Выявляет знания по осмыслению материала. Дает задание	Выполняют задания.  Отвечают на вопросы.  Выполняют задание.
	Рефлек- сия	Синквейн  Творческая работа	Дает задание и объясняет его.	Выполняют задание.

Приведем пример урока информатики в 7 классе, разработанного учителем школы №12 г. Ярославля Каменовской Е.В.

**Тема урока: Внешняя память ЭВМ (ВЗУ).**

**Основные носители информации и их важнейшие характеристики**



1) Этап вызова.

Назвали тему: на доске написать «Что вы уже знаете по этой теме»?

2) Этап осмысления.

Учащимся дается текст, при работе с которым необходимо заполнить таблицу (концептуальная таблица).

Что сравнивается	Параметры (характеристики), по которым идет сравнение				
	Объем	Способ записи	Устройство для работы с носителем	Скорость чтения записи	Доступ к информации
Носители (ВЗУ)					

3) Этап размышления.

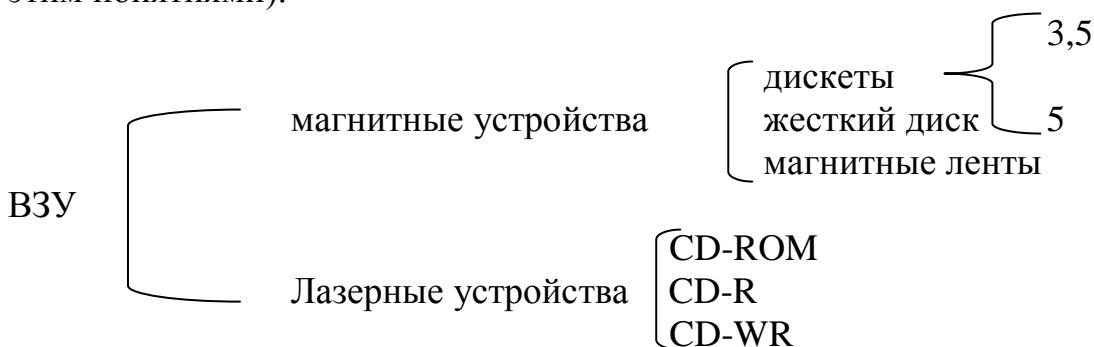
Создать схему ВЗУ (внешней памяти). Используются на выбор техники:

- Денотатный граф

Тема ----- основные понятия ----- понятия ----- понятия  
 2 уровня, 3 уровня  
 раскрывающие эти  
 ключевые понятия

или

- Кластер (пишут основные понятия и рядом написать все, что связано с этим понятиями).



#### 4.5.2. Технология Портфолио

Технология Портфолио (от латинских корней «port» - хранилище и «folium» - лист) первоначально возникла в экономике и мире искусства. В экономике данным термином обозначаются источники, в которых сосредоточена собственность, в мире искусства – набор способов или средств, с помощью которых специалист может показать весь спектр

направлений своей работы и свои достижения (например, у архитектора это может быть папка с набором фотографий готовых работ, макетов, инсталляций, планов и т.д.). В сфере образования Портфолио впервые стало применяться в Канаде и США в 80-е годы 20 века для отбора преподавателей университетов и колледжей при приеме на работу. Поскольку технология показала свою эффективность, сферу ее применения быстро расширили. В настоящее время во многих развитых странах Портфолио используется преподавателями высших и средних учебных заведений для: (а) мониторинга и рефлексии уровня своего профессионализма, (б) определения направлений профессионального развития, (в) представления своих возможностей при приеме на работу и лицензировании; студентами и учащимися школ – (а) для оценки прогресса и успехов по различным предметам или сферам интересов, (б) как возможность продемонстрировать свои возможности и достижения при поступлении на учебу или приеме на работу.

Портфолио предназначено для того, чтобы систематизировать накапливаемый опыт, знания, четче определить направления своего развития (например, в будущей профессии), облегчить помощь или консультирование со стороны преподавателей или более квалифицированных специалистов в данной сфере, а также сделать более объективной оценку своего профессионального уровня. Портфолио может собираться с различными целями, поэтому единого определения данной технологии не существует.

**Определения Портфолио** (по материалам американских исследований):

1. Коллекция работ учащегося, которая демонстрирует усилия, прогресс и достижения в определенной области.
2. Антология работ учащегося, предполагающая его непосредственное участие в выборе работ, представляемых на оценку, а также их самооценку и самоанализ.
3. Форма целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов учащегося.
4. Выставка учебных достижений учащегося по данному предмету за данный период обучения.
5. Систематический и специально организованный сбор доказательств, используемый учителем и учащимися для мониторинга знаний, навыков и отношений обучаемых.

**Функции Портфолио:**

- Диагностическая – фиксирует изменения и рост за определенный период времени.
- Целеполагания – поддерживает учебные цели.

- Мотивационная – поощряет результаты учащихся, преподавателей и родителей.
- Содержательная – раскрывает весь спектр выполняемых работ.
- Развивающая – обеспечивает непрерывность процесса обучения от года к году.
- Рейтинговая – показывает диапазон навыков и умений.

Все приведенные определения различаются в зависимости от вида Портфолио. Ниже перечислены виды Портфолио, которые можно разделить на две группы – Портфолио достижений, цель создания которых показать итог, достигнутый результат в той или иной сфере и Портфолио процесса, которые направлены на фиксацию и последующий анализ процесса работы в той или иной области.

**Таблица 7:  
Виды Портфолио.**

Вид Портфолио	Цель создания
<b>Портфолио документации</b>	Создать <i>набор документов</i> , необходимых в работе
<b>Портфолио показательное (презентационное)</b>	Продемонстрировать <i>другим</i> процесс и достижения в своей деятельности по заранее выделенным разделам
<b>Портфолио оценочное</b>	Дать возможность себе или (чаще) другим <i>оценить</i> свою деятельность
<b>Портфолио работ (рабочее)</b>	Показать <i>разнообразие и уровень</i> своей деятельности (например, дизайнеры, архитекторы, модели...)
<b>Портфолио процесса</b>	Показать <i>процесс и динамику</i> работы по достижению поставленных целей
<b>Портфолио проблемное, тематическое</b>	Показать <i>процесс и результат</i> (или динамику) работы по решению поставленных проблем или по конкретной теме

Содержание Портфолио будет зависеть от его вида и цели, для достижения которой оно создается. Четкого списка материалов, необходимых для включения в Портфолио, не существует. Каждый из людей, использующих данную технологию, самостоятельно отбирает способы показа своих работ и достижений. Если Портфолио создается всеми учащимися класса, то педагогу совместно с учащимися необходимо определить и зафиксировать перечень материалов, обязательных для представления в Портфолио для получения той или иной оценки. При этом приветствуется любая инициатива, расширяющая данный список или

предлагающая равноценную замену перечисленным материалам. Все материалы рекомендуется распределять по четырем разделам.

**Таблица 8:  
Разделы Портфолио.**

Название раздела	Цель раздела	Содержание раздела	Используемые методы и техники
<b>Портрет</b>	Описание себя и своих «взаимоотношений» с темой «Портфолио», целеполагание.		
<b>Коллектор</b>	Материалы, которыми пользуется учащийся при работе		
<b>Рабочие материалы</b>	Собственные работы учащихся, сгруппированные в соответствии с поставленными задачами		
<b>Достижения</b>	Демонстрация достижений учащегося в соответствии с поставленными целью и задачами		

Мы предлагаем заполнить данную таблицу самостоятельно, определив, прежде всего, цель создания Портфолио.

Если учитель собирается использовать данную технологию в классе для накопления и анализа материалов по тому или иному предмету, необходимо помнить, что **Портфолио создается самим учащимся для оценки своего прогресса**, учитель лишь помогает детям организовать этот процесс и оценить свои достижения. Следовательно, мотивация учащихся в начале создания и в процессе работы над Портфолио должна быть высокой. Для повышения уровня мотивации необходимо, чтобы и педагог и дети творчески подошли к процессу. Выскажем несколько советов, помогающих повысить уровень мотивации.

А). Учитель сам должен понимать важность создания Портфолио учащимися для их собственного развития (а не только как внедрение новой, модной технологии).

Б). Необходимо провести урок, в ходе которого педагог не только объяснит, каким образом будет проходить работа учащихся и выскажет свои требования, но и обсудит с детьми их взгляды на собственное развитие и то, как они видят место преподаваемого им предмета в данном процессе.

В). На вводном уроке очень важно рассказать содержание предмета на ближайшую четверть (полугодие, год). Только зная основное содержание предмета, сроки и формы контроля, учащиеся по-настоящему смогут поставить цели в разделе «Портрет». Содержание изучаемого материала, сроки и формы контроля, список основной и дополнительной литературы целесообразно представить визуально (в форме краткого текста или схемы) с тем, чтобы дети в любой момент могли обратиться к нему. При постановке детьми целей необходимо проконтролировать, чтобы они соответствовали критериям эффективной постановки цели, изложенным в первом разделе. Только в этом случае учащиеся смогут затем определить уровень реализации поставленной цели. При необходимости цель может быть разбита на более частные задачи.

Г). Каждый учащийся сам может выбрать форму создания портрета – эссе, рисунок, коллаж, схема – всего существует более десяти форм портрета. Самостоятельный выбор делает рефлексию более глубокой и повышает уровень творчества.

Д). В раздел «Коллектор» входят материалы, которыми пользуется учащийся при работе по предмету – учебники, список дополнительной литературы, образцы работ других учащихся, другие источники информации. С одной стороны, нет необходимости перегружать данный раздел. С другой стороны, учитель должен помогать детям при составлении данного раздела, обучать их основам поиска информации, ее классификации, фиксации, конспектированию и т.д.

Е). Раздел «Рабочие материалы» включает обязательные и дополнительные работы самого учащегося и именно он в основном подвергается анализу и оценке. При его создании необходимо соблюдать перечисленные ниже правила оценки. Если учащиеся выполняли коллективную работу, например, проект, необходимо договориться о форме его краткого отражения в Портфолио каждого из выполнявших.

Ж). Раздел «Достижения» чаще всего бывает самым сложным, так как учителя не располагают разнообразием методов оценки достижений учащихся. Кроме дневника и контрольной тетради в этот раздел включаются грамоты, сертификаты, похвальные листы и др. Можно ввести систему взаимной оценки детей, фиксировать ее и вносить в данный раздел, использовать характеристики (со стороны одноклассников, учителей, родителей) и другие формы и методы оценки достижений.

### **Оценка Портфолио.**

Оценка Портфолио проводится учащимися совместно с учителем примерно один раз в четверть. Для того чтобы в ходе оценки у детей развивались навыки самооценки и рефлексии, а также для экономии времени педагога, перед уроком по оценке Портфолио каждый учащийся

должен проделать подготовительную работу. В ходе нее ученик еще раз просматривает поставленные цели и задачи и подбирает материал, свидетельствующий о достижении поставленных задач или о работе в данном направлении. Дети могут разложить материал в соответствующем порядке или просто сделать закладки в тетради. Самый эффективный способ – это письменный анализ достижений в соответствии с поставленными целями, с приложением рабочих материалов. Необходимо предлагать такой вид работы учащимся.

Оценка Портфолио может проходить:

1. В индивидуальной встрече учителя и учащихся. В этом случае выделяется время для индивидуальных встреч или встречи организуются на уроке во время выполнения творческих заданий.

2. Учащимися в малых группах. Учитель заранее дает и разъясняет план работы микрогрупп, назначает лидера. Группа должна заслушать и обсудить каждого ученика и дать каждому рекомендации в течение 5-8 минут. Оценки и рекомендации фиксируются и помещаются в Портфолио. Учитель в процессе такого урока перемещается из группы в группу. Если Портфолио оценивается в баллах, то после такого урока учитель выставляет отметку на основе рекомендаций группы и содержания Портфолио.

3. На основе выступлений учащихся на конференции по Портфолио. Конференцию целесообразно организовывать в том случае, если Портфолио собирались по различным темам (например, в предпрофильной подготовке или Портфолио познавательного интереса). Каждый ученик имеет не более двух-трех минут на выступление и столько же на ответы на вопросы. В ходе выступления необходимо отразить цели работы, их реализацию, основные достижения. Заранее организованная комиссия оценивает содержание Портфолио, выступления и ответы на вопросы (по заранее определенным критериям).

Правила оценки:

- До начала работы над Портфолио учащиеся должны знать все критерии его оценки.

- До начала работы над Портфолио учащиеся должны знать все категории материалов и содержание обязательной категории.

- Портфолио не оценивается в баллах, а только в уровнях. В случае крайней необходимости «самый высокий» уровень можно привести в соответствие с отметкой «5», «высокий» - «4», «средний» - «3», «слабый» - «2».

- Портфолио не сравнивается ни с какими эталонами. Проводится сравнение прошлых и настоящих результатов работы ребенка. Учащийся сравнивается только самим собой.

- Возможно ставить оценки за отдельные разделы Портфолио.

**Категории материалов** (по С.Дж. Пейп, М. Чошанов):

Обязательные: промежуточные и итоговые самостоятельные и контрольные работы, обязательная диагностика, ...

Поисковые: выполнение проектов (индивидуально или в группе), заданий повышенной сложности, решение нестандартных задач, рефераты, сочинения, другие виды творческих работ ...

Ситуативные: приложение изученного материала к практическим ситуациям, решение прикладных задач, выполнение лабораторных работ, экспериментов...

Описательные: составление биографий, исторические описания, описания событий, ведение дневника, рефераты,...

Внешние: отзывы учителей, родителей, одноклассников, проверочные листы и др.

**Критерии оценки** (по С.Дж. Пейп, М. Чошанов):

**Самый высокий уровень** – Портфолио характеризуется всесторонностью в отражении всех категорий материалов и высоким уровнем по всем критериям оценки. Содержание Портфолио свидетельствует о больших приложенных усилиях и очевидном прогрессе учащегося, высоком уровне самооценки, творческом отношении к предмету. В содержании и оформлении Портфолио ярко проявляются оригинальность и творчество.

**Высокий уровень** – в Портфолио полностью представлены материалы обязательной категории, но могут отсутствовать некоторые элементы из остальных категорий. Может быть недостаточно выражена оригинальность и творчество в содержании и отсутствовать творчество в оформлении.

**Средний уровень** – в Портфолио полностью представлена обязательная категория, по которой можно судить об уровне сформированности отраженных в Стандарте или Учебной программе знаний и умений. Могут отсутствовать материалы из остальных категорий и творчество в оформлении.

**Слабый уровень** – Портфолио, по которому трудно сформировать представление о процессе работы и достижениях учащегося. Как правило, в нем представлены отрывочные сведения из различных категорий, отдельные, не законченные работы и т.д. По такому Портфолио практически невозможно определить прогресс в обучении и уровень сформированности качеств.

Оценку Портфолио можно заносить в специальный лист оценки. Поскольку данная технология относится к безотметочным, то мы рекомендуем качественную, а не количественную оценку.

**Таблица 9**

**Пример листа для оценки Портфолио**

<b>Я считаю, что</b> (общая аргументированная оценка)	<b>Особенно удачным является</b> (перечисление и оценка положительных моментов)
<b>В то же время я посоветовал(а) бы</b> (перечисление и оценка неудачных или неуспешных с точки зрения учителя моментов)	<b>Не кажется ли Вам, что</b> (рекомендации)

Портфолио может использоваться педагогом для анализа и оценки собственного профессионального развития. В этом случае перечисленные разделы наполняются иным содержанием, в зависимости от цели. Целью может выступать помощь в развитии карьеры, создание методической копилки или подготовка к аттестации. Более подробно особенности создания Портфолио педагога описаны в книге (А.П. Чернявская. Педагогическая техника в работе учителя. – М., Педагогический поиск, 2001). В Приложении 5 приведен план написания Портрета, разработанный в Междисциплинарном центре дидактики высшей школы университета г. Билефельд (Германия) под руководством доктора В.-Д. Веблера.

#### **4.5.3. Технология «Образ и мысль»**

Познание происходит за счет способности понимать,  
и простое накопление фактов не приводит к истинному знанию...

Информационный поток минимален,  
максимально чувственно-эстетическое восприятие...

##### ***1. Основные идеи, положенные в основу технологии:***

-образовательный курс «Стратегии визуального мышления» (США), в основе которого - стадийная модель эстетического развития Абилай Хаузен, включающая пять типов восприятия художественного образа:

1. стадия рассказчика (зритель видит только конкретное и очевидное, оценивает картину эгоцентрично);
2. «конструктивная» стадия (зритель требует от картины фотографического реализма, правдоподобия, копирования);
3. «классифицирование» (ценность картины определяется именем или принадлежностью к стилю, группе, направлению);
4. «интерпретивная» стадия (картина рассматривается как символ личного опыта, апеллирует к внутреннему миру зрителя);



5. «рекреативная» стадия (зритель оценивает картину многопланово, видит множество смыслов, объективная оценка сочетается с субъективной).

-вопросы системного подхода:

1. –Кто, что? (объект);
2. –Когда? (время);
3. –Где? (пространство);
4. –Как? (образ действия);
5. –Зачем? (установление причинно-следственных связей).

**2. Основная форма работы:** занятия-тренинги с участниками любого возраста (оптимальный состав группы – 10-15 человек) по «пониманию» произведения искусства.

### **3. Принципы:**

1. **Педагог** является фасилитатором (тьютером), «облегчающим понимание»:

-не дает никакой искусствоведческой информации, пока она не становится востребованной;

- не навязывает своего мнения;
- не высказывает оценок;
- обращается к детям по именам и повторяет ответ каждого, используя метод «линкинга» и парафраз;
- обобщает ответы детей или противопоставляет их, провоцируя дискуссию,

2. **Ребенок** свободно высказывает свое мнение, все высказывания равноправны.

3. Парность подбора слайдов (для программы «Образ и мысль»).

### **4. Методы:**

- фасилитированная дискуссия;
- перефразирование ответов учащихся;
- «линкинг» (связное обобщение);
- коллегиальное обсуждение.

### **5. Стратегия вопросов.**

1. Что (кого) вы видите?

А что еще? Кто видит что-то другое?

2. Что происходит на этой картине?

Что ты тут видишь такое, что позволяет тебе так утверждать? Что заставляет тебя так думать?

3. Кто этот человек?
4. Где это происходит? (Кто, что и где?)
5. Когда это происходит? (Где и когда?)
6. Где находился художник, когда писал эту картину? Что, как вам кажется, заинтересовало художника в этом сюжете? Что видно на картине, а о чем мы можем только догадываться?
7. Каков смысл происходящего?
8. Как бы вы назвали эту картину?

**6. Результат:** развитие самостоятельности суждений, повышение самооценки участников занятия, развитие речи, развитие умения слушать и слышать, развитие мышления (абстрактного, логического, образного), развитие эстетического вкуса и др.

#### **4.6. Технология педагогических мастерских**

Современные образовательные технологии, рассмотренные в предыдущих разделах, безусловно, учитывают существующие требования к организации обучения и воспитания школьника. Практически любая из них предполагает субъектную позицию ребенка в познавательном процессе, предоставляет возможность свободы выбора, проявления индивидуальных стремлений и развития личности. В педагогических мастерских, как ни в какой, на наш взгляд, другой технологии, обеспечивается целесообразное сочетание технологичности действий учителя и свободы творчества, предоставляемой ученику. Не случайно, само понятие «мастерская» пришло в педагогику из сферы творчества, изначально подразумевая место, где создается что-то новое, до сегодняшнего дня не существовавшее. Задача педагога-мастера включить ребенка в процесс индивидуальной творческой познавательной деятельности, помочь ему совершить открытие, подарить радость создания нового, самостоятельно полученного знания.

Технология «Педагогические мастерские» создана во Франции в 20-х годах XX века психологами Полем Ланжевенном, Анри Валлоном, Жаном Пиаже и др. С конца 90-х годов прошлого века мастерские (в буквальном переводе с фр. «atelier» – ателье) начинают изучаться и использоваться отечественными педагогами. Представители «Groupe Francais d'Education Nouvelle (GFEN)» (французская группа нового образования (воспитания) - основатель

Анри Бассис) занимаются ее разработкой и пропагандой в педагогическом сообществе.

Принципы построения мастерской отличаются, на первый взгляд, от принятых в традиционной педагогике, но ни в коей мере не противоречат основным положениям дидактики. Скорее можно говорить о совершенствовании и приведении традиционных постулатов в соответствие с изменяющимся обществом. Человек XXI века не только человек разумный, но и человек творческий, находящийся в постоянном поиске, готовый к самосовершенствованию. Поэтому и процесс образования должен строиться по-другому. Представители GFEN определяют процесс обучения как открытие учеником нового в себе, науке, мире. Поиск должен быть творческим и проходить в рамках взаимодействия детей друг с другом и с педагогом (задача которого провести ученика по пути от незнания к знанию, вместе с ним совершая «открытия»). Важнейшие принципы «Я ищу – значит, я обучаюсь, я ищу – значит, я обучаю» и «Я исследую, ты исследуешь, мы исследуем» - определяют как позицию ученика, так и положение учителя в мастерской.

Атмосфера, создаваемая на занятии, построенном по данной технологии, безусловно, способствует и стимулирует творческое саморазвитие личности ребенка. Постулаты «все способны», «каждый имеет право высказать свою точку зрения», «уважение мнения партнера», «отсутствие официального оценивания», «важно не только, что мы узнаем, но и какие чувства и эмоции мы при этом испытываем» - с одной стороны создают условия для наиболее полного самовыражения школьника, с другой – требуют от педагога особого внимания к состоянию эмоциональной сферы ребенка, ведь основная задача мастера – подарить ученику радость открытия.

Очевидно, что процесс творческого освоения программного материала, обучение как открытие предполагает несколько иной взгляд на организацию деятельности участников мастерской, которая будет строиться как исследование. Д.Г. Левитес определяет основные черты содержания и способов взаимодействия мастера и ученика: интериоризация получаемого на занятии знания через личный опыт ребенка, заключающаяся в самостоятельном «открытии», исследовании его происхождения, изучении сущности системных связей и зависимостей; не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство» знаний

учеником на основе критического отношения к существующим сведениям, информации, а также решения творческих задач; плюрализм точек зрения, подходов, уважительное отношение к мнению, варианту другого.

Даже в рамках классно-урочной системы и необходимости реализации на занятии образовательного стандарта (на его содержание, по мнению представителей GFEN, также следует посмотреть по-новому) может быть создана эвристическая среда, одной из основных характеристик которой является свобода выбора для школьника характера, форм, способов включения в учебную деятельность. Хотя в мастерской участникам и предлагаются задания, постепенно подводящие их к осознанию познавательной проблемы, определяющие примерную последовательность движения к ее решению, каждый ставит для себя собственный, наиболее важный и актуальный на данном этапе саморазвития вопрос, подбирает соответствующие своим личностным особенностям варианты его разрешения. Таким образом, в мастерской каждый ученик проявляет индивидуальный стиль исследовательской, творческой деятельности, строит свой путь к знаниям. Позиция педагога предполагает консультирование школьников, помощь им в организации учебной работы и осмыслении осваиваемых способов деятельности.

Вышесказанное обеспечивает введение ребенка в процесс познания, самостоятельного поиска новых знаний, практически исключает прямую передачу информации в готовом виде. В отличие от проблемного обучения в мастерских проблема не определяется для детей педагогом, он создает условия для того, чтобы ученики сами ее увидели и осознали, поставили необходимые для разрешения вопросы и попытались найти на них ответы. Так и происходит в мастерской формирование у школьника нового, самостоятельно выстроенного на основе личного опыта, знания, которое он активно и творчески будет в дальнейшем использовать в жизни.

Очевидно, что процесс познания индивидуален, поэтому нет единых требований к результатам и темпу решения учебных и творческих задач. В мастерской все могут проявить свои таланты, мастер предоставляет возможность ученику продвинуться к истине своим путем, ведь каждый ребенок обладает способностями практически ко всем видам человеческой деятельности: к овладению

естественным и гуманитарным знанием, изобразительному искусству, музыке и т.д.

Задача мастера в рамках данной технологии обусловлена принципами и условиями организации мастерской и предполагает достаточно непривычную для массовой школы и традиционной педагогики позицию. Педагог реализует роль не учителя, не руководителя, а, скорее, «проводника», сопровождающего ученика по дороге познания. Основная цель мастера – обеспечение педагогического сопровождения самостоятельного творческого исследования, проводимого ребенком в рамках мастерской. Решить обозначенную проблему помогает: создание атмосферы открытости, доброжелательности, сотворчества в общении; включение эмоциональной сферы ребенка, обращение к его чувствам, пробуждение у него личной заинтересованности в изучении проблемы (темы). Изначально занимая равную с учеником позицию, мастер не торопится отвечать на вопросы, подает необходимую информацию малыми дозами только при возникновении потребности в ней, по возможности стараясь свести собственную информативную, просветительскую функцию к минимуму, отсылая ребенка за консультацией к первоисточникам (книгам, статьям, словарям, энциклопедиям), товарищам, дальше продвинувшимся в освоении вопроса. Атмосфера взаимопомощи, сотрудничества, взаимной поддержки, создаваемая в мастерской, позволяет через взаимодействие учеников с разным уровнем подготовки обеспечить взаимосвязь процессов самообучения, самовоспитания и взаимообучения, взаимовоспитания.

Ребенок с большим желанием включается в творческую деятельность, если не ощущает оценивающего взгляда со стороны преподавателя и не боится получить плохую отметку. В мастерской исключается официальное оценивание работы ученика (мастер его не хвалит, не ругает, не выставляет отметок в журнал), доминирующей является самооценка с последующей самокоррекцией через афиширование и работу в группах.

Технология «Педагогические мастерские» предполагает последовательную реализацию *семи технологических этапов*. **Первый этап** мастерской – индукция (наведение), предполагает создание мотивационной базы для активной творческой и исследовательской работы ученика. Для решения вышеобозначенной

задачи используется набор индукторов – индикаторов, которые «натолкнут» ребенка на осознание проблемы, помогут ему увидеть вопрос, заставят задуматься, заинтересоваться поисками вариантов ее решения.

Задача мастера при подготовке мастерской постараться подобрать как можно больше индукторов различного характера, чтобы воздействовать в комплексе на когнитивную, мотивационную, эмоциональную сферы личности ученика. Ребенок должен ощутить потребность в разрешении вопроса, испытать чувство нетерпения, желание сделать самостоятельно что-то новое, непохожее на виденные им ранее образцы, проявить себя, свою индивидуальность.

Включение в процесс творчества всегда предполагает переживание достаточно сильных эмоций, связанных со стремлением совершить «открытие», показать окружающим свою точку зрения, доказать ее правильность, проявить свое «Я». В качестве индуктора могут быть использованы совершенно разные явления – загадочно звучащее слово; стихотворение; неизвестное понятие, термин; изображение незнакомого предмета, животного, человека, памятника архитектуры, картины, исторического события; непривычный звук, шум, музыкальный отрывок; запах, цвет, графический знак, загадка; необычное задание.... Не зависимо от числа индукторов, все они должны подбираться с учетом содержания мастерской, соответствовать возрасту, особенностям детского восприятия.

Очевидно, что для ученика начальной школы и старшеклассника интересными и значимыми будут разные явления. Педагог сможет правильно реализовать данный этап только в том случае, если попытается взглянуть на проблему занятия глазами ребенка, понять, что может заинтересовать его, вызвать эмоциональные переживания, потребность включиться в исследование. По сути, данный этап технологии можно рассматривать как базовый, определяющий успех всей мастерской, так как именно он должен мотивировать участников мастерской на активную деятельность. Все последующие действия педагога будут направлены на поддержание возникшего интереса к проблеме и создание условий для ее творческого разрешения.

**Самоконструкция,** следующий этап мастерской, предполагающий переход от чувств, эмоций к реальным действиям, оформление ощущений в виде гипотезы, текста, рисунка, проекта.

Поскольку переживания, испытываемые на этапе индукции, индивидуальны, осознаваемая проблема лично значима, первоначально ребенок пытается ответить на вопрос сам, ориентируясь только на собственные мысли, точку зрения. Для развития творческого потенциала личности школьника важно формирование у него стремления найти решение проблемы самостоятельно, опираясь на имеющийся жизненный опыт, знания, умения. Задача мастера – не мешать ученику в самопроявлении, не смутить его неосторожным словом, замечанием, советом. После выполнения задания индивидуально, каждый сообщает свою точку зрения на вопрос, характеризует свое видение проблемы и варианты ее решения. Педагог должен обеспечить фиксацию высказываемых мыслей (на доске, плакате, в тетради), не выделяя верные или неправильные суждения.

*На третьем этапе* организуется парная работа, осуществляется **социоконструкция**. Формирование пар должно происходить на основе сходства точек зрения участников мастерской на рассматриваемую проблему. Объединение гипотез, взаимная оценка индивидуально созданных проектов, позволяет ученику сопоставить свои знания с опытом товарища, скорректировать их с учетом полученной в процессе взаимодействия информации, таким образом, происходит взаимообогащение субъективного опыта партнеров. Каждый участник может выбрать себе пару сам, мастер также участвует в работе и может стать напарником любого ученика. В конце этапа появившиеся идеи, гипотезы могут быть озвучены и зафиксированы.

*На этапе социализации* процесс рассмотрения гипотез, проектов, идей продолжается в малых группах, сформированных по желанию участников мастерской. Каждое объединение включает не более пяти человек. Обсуждение проблемы осуществляется на основе принципов толерантного отношения к мнению товарища, отсутствия доминирующей позиции и мнения кого-то из детей. Групповая работа обеспечивает интеграцию идей, вариантов, вопросов, проблем, оформление общего проекта, разработку модели, совместную корректировку гипотезы. Мастер следит за тем, чтобы не происходило подавление, игнорирование мнения, позиции отдельных учеников, поддерживает атмосферу сотрудничества, взаимопомощи. Творческий процесс в группе позволяет ребенку обогатить свой опыт

за счет знаний, умений коллег, сопоставить точку зрения с мнением других, научиться корректировать свою работу с учетом сделанного товарищами, осознать преимущества совместного творчества.

Результаты работы групп предлагаются для рассмотрения всем участникам мастерской, организуется **афиширование** работ учеников и Мастера, «презентация» различных точек зрения на проблему в форме текстов, стихотворений, рисунков, схем, проектов... Основная задача этапа – обеспечить, в некотором смысле, «официальное» признание полученных результатов, взаимообогащение, формирование творческого коллективного опыта.

**На шестом этапе** каждый участник мастерской должен осознать разнообразие вариантов решения проблемы, необходимость получения дополнительной информации, которая позволит лучше вникнуть в суть вопроса, адекватно оценить разнообразие ответов на него, разобраться в калейдоскопе мнений, идей, точек зрения, упорядочить полученный опыт, дополнить его. **Разрыв**, так определяется суть данного этапа, предполагает возникновение у ученика в некоторой степени внутреннего противоречия, своеобразного эмоционального конфликта между имевшимися у него и новыми знаниями. Для того, чтобы разрешить несоответствие, ребенку требуется дополнительная информация, сверка с авторитетными источниками, поиск доказательств достоверности полученного в мастерской нового знания.

Таким образом, происходит осмысление полученного эмпирическим (на уровне интуиции) путем опыта через формулирование теоретических положений, установление причинно-следственных связей, обоснование сделанных выводов. Результаты совершенных учениками в мастерской «открытий» сопоставляются с системой научных знаний, анализируются, выдвигаются новые познавательные, исследовательские, творческие проблемы, требующие решения в дальнейшем.

Не стоит забывать, что одна из задач мастерской вызвать у ученика положительные эмоциональные переживания, чувство удовлетворения проведенной работой и полученными результатами, ощущение совершенного открытия, поэтому обязательно наличие **седьмого этапа – рефлексии**. Мастер создает условия для вербального оформления тех переживаний, которые сопровождали процесс творческой познавательной деятельности ребенка,



предоставляя каждому возможность высказаться и рассказать о том, что для него на занятии было наиболее важным и значимым. Внимание к состоянию эмоциональной сферы ученика, информация, полученная в процессе рефлексии, поможет педагогу скорректировать свою дальнейшую работу в данном классе с учетом проявившихся индивидуальных особенностей школьников.

Вышеперечисленные этапы технологии «Педагогические мастерские» призваны обеспечить решение задач интеллектуального и творческого развития учеников, создают условия для самопроявления и самореализации ребенка в процессе индивидуальной, парной и групповой работы, формирования у него системы новых знаний, умений, навыков за счет самостоятельной исследовательской и познавательной деятельности. Потенциал мастерской как средства воспитания и обучения достаточно велик, разнообразны направления применения технологии. Но, какой бы вариант ее использования не выбрал педагог: предметные мастерские, творческие мастерские (Г.А. Мейчик), мастерские ценностных ориентаций (Е.О. Галицких), он обязательно должен помнить, что главное действующее лицо на занятии - ребенок, важны его идеи, чувства, ощущения, эмоции. Иначе, у участников мастерской не произойдет «инсайд» – озарение, не возникнет переживание радости открытия нового, познания неизвестного, свободного, не скованного авторитетными мнениями, творчества.

В приложениях предлагается примерная технологическая карта занятия, построенного на основе технологии “Педагогические мастерские”, а также уроки литературы и географии, разработанные учителями с использованием данной технологии.

### **Библиографический список**

1. Андреев А.А. Технология дистанционного обучения./ Школьные технологии,. – 2001, №5.
2. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. и др. Разновозрастное обучение в малочисленной сельской школе: образовательная область «Технология». – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2001.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., Педагогика, 1991.
4. Дьяченко В.К. Диалоги об образовательных технологиях./ Школьные технологии. – 2001, №3.

5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М., Арена, 1994.
6. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. - Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995.
7. Крюкова Е.А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающих педагогических средств. Автореф....докт. пед. наук. - Волгоград. 2000.
8. Машарова Т.В. Использование личностно-ориентированных технологий в образовании. Материалы семинара. - Киров, 2000.
9. Мельников В.Е., Мигунов В.А., Петряков П.А. Метод проектов в преподавании образовательной области «Технология»: 2-ое изд. - В. Новгород, 2000.
10. Мередит К.С., Стилл Д.Л., Темпл Ч. Как учатся дети: свод основ. Учебное пособие для проекта ЧПКМ. – М., 1997.
11. Молодцова Н.Г. Изучение особенностей развития визуального мышления. - Н.Новгород, 2001.
12. Молодцова Н.Г. Развитие у младших школьников способности понимать смысл зрительного образа // «Начальная школа». - 2004, №2.
13. Муравьева Г.В. Проектирование технологий обучения: Учебное пособие. - Иваново, ИПКиППК, 2001.
14. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. - М., 2003.
15. Педагогические технологии: Методические рекомендации / Сост. А.П. Чернявская. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2002.
16. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов н/Д, 1998.
17. Сластенин В.А. Педагогика. - М., 1997.
18. Тивикова С.К. Развитие диалогической речи младших школьников на уроках курса «Образ и мысль» // Педагогическое обозрение. - 2004, №3.
19. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. - М., 1998.
20. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. - М., Педагогический поиск, 2001.
21. Чернявская А.П. Педагогическое мастерство. Учебное пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1997.
22. Чернявская А.П. Возможности использования технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления» в средней школе. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004.

23. Чернявская А.П. Подготовка будущих педагогов к восприятию субъектности учащихся в обучении // Ярославский педагогический вестник. - 2003. - № 2. - С.101-110.
24. Чернявская А.П. К обоснованию роли субъект-субъектного взаимодействия ребенка со взрослыми в социальном становлении ребенка // Вестник Костромского госуниверситета им. Н.А. Некрасова. - 2003. - № 3.
25. Чечель И.Д. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям // Методология учебного проекта. - М., 2001.
26. Юдин В.В. Педагогическая технология: Учебное пособие. Часть 1. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1997.
27. Юдин В.В. Сколько технологий в педагогике?// Школьные технологии, №3, 1999.
28. Dillon, J.T. Using Discussion in Classroom. - Philadelphia, 1994.
29. Paul, R. (1995). Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world. - Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa, CA.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### *Приложение 1:*

#### *Характеристики хорошего учителя в современном преподавании.*

##### **Знания.**

Учитель должен:

- Понимать цели программы обучения.
- Понимать цели и логику составляющих программы, которые он преподает.
- Знать различные образовательные роли и уметь их использовать в соответствии с ситуацией (лектор, консультант, тренер, источник информации, судья и др).
- Знать пользу различных источников обучения и событий в образовании.
- Знать некоторые основные принципы и методы оценки.
- Знать шаги, необходимые для того, чтобы содействовать изучению основных проблем, решению проблем и развитию критического мышления учеников.
- Знать целесообразность и отдельные техники самообразования.
- Понимать механизм групповой динамики и механизм обратной связи.

##### **Индивидуальные способности.**

Учителю следует демонстрировать принятие:

- Проблемного метода как эффективного метода для отбора информации и для развития способности мыслить критично.
- Ситуаций, когда ученик проявляет ответственность за свое образование.
- Малых групп как форума для интеграции, направленности и обратной связи.

##### **Умения.**

Ожидаемые умения:

1. Умения облегчать процесс обучения:

- Задавать стимулирующие вопросы, вызывающие учеников к размышлению.
- Представлять последствия выводов учеников, противоположные точки зрения.
- Выявлять, когда требуется дополнительная информация.
- Направлять (подсказывать) учеников к ресурсам знаний.
- Избегать чтения лекций в классе за исключением тех случаев, когда это крайне необходимо и ученики ожидают этого.

2. Умения в поддержке группового решения проблем и критического мышления, помогая ученикам:
  - Проверять цепочку феноменов, от микро- до макроуровня.
  - Оценить критически события, обосновывающие гипотезы.
  - Разграничить вопросы и синтезировать информацию.
3. Умения в поддержке рациональной групповой функции:
  - Помогать группе установить первоначальные цели и план обучения, которые могут изменяться позднее, включая организационные рамки работы и план оценки.
  - Воспринимать (распознавать) проблемы в классе и помогать группе в их решении.
  - Показывать ученикам необходимость контроля группового прогресса.
  - Показывать пример продуктивной обратной связи.
4. Умения поддержать индивидуальное обучение:
  - Помочь ученикам разработать план обучения, рассмотреть и сопоставить индивидуальные цели учеников и цели программы.
  - Помочь ученикам усовершенствовать методы обучения, включая собрание соответствующих образовательных ресурсов.
5. Умения оценить учеников и координировать оценку учеников:
  - Разъяснить цели учебной программы в классе.
  - Помогать ученикам выявить собственные цели.
  - Помогать учащимся применять различные методы самооценки.
  - Рассматривать достижения в обучении и гарантировать, что ученики получают обратную связь.
  - Подготовить отчет-оценку о прогрессе каждого ученика, включая комментарии почему этот ученик достиг/не достиг целей программы.

## *Приложение 2:*

### **Конкретные модели исследовательского обучения [4]**

#### *Исследовательская модель по Бейеру*

1. Определение проблемы.
  - 1.1. Осознание наличия проблемы.
  - 1.2. Осознание ее значения.
  - 1.3. Преобразование проблемы в такой вид, при котором она поддается решению.
2. Выработка возможных вариантов решения проблемы.
  - 2.1. изучение и классификация теоретических и практических данных.
  - 2.2. поиск взаимосвязей и построение логических умозаключений.
  - 2.3. Выдвижение гипотез.

3. Проверка гипотезы.
- 3.1. Сбор данных.
- 3.2. Организация данных.
- 3.3. Анализ данных.
4. Выработка заключительного вывода.
5. Практическое применение выводов.

### *Исследовательская модель по Микаэлису*

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

### *Приложение 3:*

#### **Условия и правила организации дискуссии [Диллон]**

##### 1. Организационные и содержательные условия:

- а) изначально должно быть несколько точек зрения на предмет обсуждения,
- б) правдивость - то, что говорят и о чем говорят, должно быть правдой,
- в) диспутанты должны вступать в дискуссию с желанием услышать и понять другие доводы, поддержать иные точки зрения, а не только высказать свои,
- г) знание и понимание предмета разговора учителями и учениками в ходе дискуссии должно развиваться,
- д) выдвигаемые аргументы должны быть обоснованы и доказательны,
- е) участники дискуссии должны подходить к ней осмысленно, применяя в ее ходе рефлексию и обдуманно корректируя решение в случае необходимости,
- ж) решения принимаются с учетом перспективы развития группы,
- з) все участники несут равную ответственность за выбранное решение.

##### 2. Условия открытости:

- а) предмет обсуждения должен быть открыт для дискуссии,
- б) мышление и восприятие участников должно быть открыто для воздействия и понимания,

в) дискуссия открыта для всех аргументов, данных, точек зрения, критики,

г) дискуссия открыта для всех учеников и учителей, а также для всех, кто желает принять в ней участие, для исключения кого-либо должны быть очень веские причины,

д) время для дискуссии не ограничено,

е) результат дискуссии открыт, нельзя заранее предположить выводы и сводить к ним обсуждение, также нельзя заранее предсказать, что результатом должно быть одно решение, их может быть несколько, а может и не быть вовсе,

ж) цели и ход дискуссии на подготовительном этапе открыты, объявляется только тема,

з) участники дискуссии свободны в изменении своего мнения и нахождении общих точек зрения.

### 3. Правила общения:

а) учителя и ученики должны говорить друг с другом,

б) они должны слушать друг друга,

в) они должны отвечать друг другу,

г) все участники должны получить ясное представление о позициях друг друга,

д) миролюбие - соблюдение правил типа «в одно и то же время говорит только один человек», «не прерывать друг друга», «не ругать без доказательств не понравившиеся доводы или собеседника» и другие,

е) дружелюбие - люди не должны бояться высказывать честно и открыто свое мнение,

ж) равенство - каждый из участников имеет равные права и время для высказывания, одобрения и возражений, все мнения равны,

з) уважение - участники должны высказывать уважение и заботу каждому, вне зависимости от мнения, которое он высказал, и поста, который занимает высказывающийся,

и) скептицизм по отношению к авторитетам, уважается только суть высказывания, а не авторитет, на который ссылаются,

к) причины и доказательства должны быть ясно изложены с тем, чтобы другие быстро их поняли, аргументы должны точно отражать точку зрения и не вызывать двусмысленных толкований,

л) доказательство должно быть немногословным, без лишних повторов и примеров,

м) участники дискуссии свободны в своем обращении за разъяснениями к любому другому участнику. Дискуссия - это действие с множеством адресатов.

## Приложение 4:

### Сводная таблица методов в рамках технологии критического мышления

(По материалам семинаров Института «Открытое Общество»)

<b>Методы</b>	<b>Технология использования</b>	<b>Потенциал</b>
<p>ИНСЕРТ</p> <p>(Этап осмысления)</p>	<p>Во время чтения текста учащиеся должны делать пометки на полях. Пометки должны быть следующие:</p> <p>V - данная информация соответствует тому, что вы знали раньше, или думали, что знаете;</p> <p>(+) то, что вы читаете, является для вас новой информацией;</p> <p>(-) то, что Вы читаете, противоречит тому, что вы знали раньше или думали, что знаете;</p> <p>? то, что вы читаете, непонятно, или же вы хотите получить более подробные сведения по данному вопросу.</p> <p>Примечание: совсем не обязательно пометать каждую строчку. Ученик сам (!) должен разбить всю информацию на тезисы и пометить только каждый тезис. Данная работа тоже является содержательным анализом статьи, и, очевидно, ее должен выполнить сам учащийся.</p> <p>2. После окончания чтения и маркировки текста ученикам дается задание заполнить маркировочную таблицу. Маркировочная таблица представляет из себя таблицу из четырех колонок, каждая из которых соответствует одному из значков, описанных выше.</p>	<p>Позволяет удерживать внимание на протяжении всего чтения; дает возможность ученику классифицировать информацию в зависимости от собственного опыта и знаний; позволяет преподавателю отслеживать процесс чтения (по значкам), является подготовкой к составлению маркировочной таблицы</p>
<p>Взаимопрос</p> <p>(Этап осмысления)</p>	<p>Два ученика читают текст, останавливаясь после какого абзаца, и по очереди задают друг другу вопросы относительно прочитанного. Важно, чтобы эти вопросы носили не поверхностный, а глубокий характер: были направлены в суть новой информации, имели проблемный характер. Когда вся информация, имеющаяся в абзаце, обсуждена досконально, ученики переходят к следующему.</p>	<p>Достижение высоких результатов обучения и глубокого постижения материала; повышение внимания; высокий уровень учебной мотивации.</p>
<p>Зигзаг</p> <p>(Этап осмысления)</p>	<p>Перед семинаром преподаватель дробит текст на несколько смысловых кусков. Каждый фрагмент желательно сопроводить экспертными вопросами, направленными на воспроизведение сути сообщаемой в данном фрагменте информации. Во время семинара преподаватель делит всех учащихся на несколько рабочих групп. Нужно, чтобы количество членов в группе равнялось количеству смысловых фрагментов текста. Желательно, чтобы количество участников в группах не превышало 7</p>	<p>Организует процесс самообучения и взаимообучения; дает возможность ученикам поработать в различных группах и побывать в различных позициях; задействует все способы получения</p>



	<p>человек. Преподаватель сообщает, что в данной рабочей группе ученики будут работать на завершающем этапе, а сейчас им предстоит разбиться на экспертные группы. Самый простой способ такого распределения: попросить учащихся рассчитаться в группе от 1 до 7. Затем первые номера собираются в отдельную группу, вторые - в отдельную и так далее. Каждая экспертная группа работает над своим фрагментом текста. Сначала они читают его индивидуально, затем пытаются ответить на вопросы и обсуждают, как это содержание лучше всего объяснить членам своей рабочей группы. Когда работа в экспертной группе закончена, учащиеся возвращаются в свои рабочие группы. Здесь каждый участник последовательно объясняет своим товарищам свой фрагмент содержания и отвечает на их вопросы. В результате группа должна выработать общие представления обо всей теме и доложить их потом на всю аудиторию.</p>	<p>новой информации (чтение, слушание, обсуждение, творческая интерпретация)</p>
<p>Кубик (Этап осмысления)</p>	<p>Из плотной бумаги склеивается кубик. На каждой стороне пишется одно из следующих заданий:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. опиши это (Опиши цвет, форму, размеры или другие характеристики)</li> <li>2. сравни это (На что это похоже и от чего отличается)</li> <li>3. проассоциируй это (Что это напоминает)</li> <li>4. проанализируй это (Как это сделано и из чего состоит)</li> <li>5. примени это (Что с этим можно делать? Как это применяется?)</li> <li>6. приведи «за» и «против» (поддержи или опровергни это)</li> </ol> <p>Ученики делятся на группы. Преподаватель бросает кубик над каждым столом и таким образом определяется, в каком ракурсе будет группа осмысливать ту или иную тему занятия. Учащиеся могут писать письменные эссе на свою тему, могут выступить с групповым сообщением и т. п.</p>	<p>Позволяет ученикам реализовать различные фокусы рассмотрения проблемы, темы, задания; создает на уроке целостное (многогранное) представление об изучаемом материале; создает условия для конструктивной интерпретации полученной информации.</p>
<p>Кластер (Этап размышления)</p>	<p>В центре листа пишется ключевое слово (тема, проблема). Далее вокруг этого слова записываются слова или предложения, которые приходят на ум в связи с этой темой (соединять их черточками). Нужно выписать столько идей, сколько придет в голову, пока не закончится время или не будут исчерпаны все идеи. Важные правила: записывать нужно все мысли, которые приходят в голову, судить о качестве этих мыслей, проверять орфографию - не надо. Не надо останавливаться до</p>	<p>Задание направлено на выявление и оформление личных смыслов каждого учащегося (до, во время и после общего обсуждения), дает возможность преподавателю получить «обратную</p>

	<p>того момента, пока не кончится время: даже если мысли иссякнут, можно порисовать на этом же листочке, пока не появятся новые идеи. Нужно постараться найти максимальное количество смысловых связей между идеями и изобразить их на бумаге. Если возникнет необходимость, можно даже перерисовать собственный кластер в систематизированном виде.</p>	<p>связь» от каждого учащегося</p>
<p>Выходная карта  (Этап размышления)</p>	<p>В конце урока учитель просит учащихся на маленьких листочках записать 3 тезиса. Первый: «Самая важная идея данного занятия». Второй: «Самая спорная мысль занятия». Третий: «Идея, которую я хотел бы обсудить на следующем занятии». Данные пункты могут варьироваться в зависимости от конкретных условий. Важно только, чтобы не терялась идея «выходной карты»: ученик подводит содержательный итог (резюме) всему занятию.</p>	<p>Тренирует умение находить и формулировать проблемы, определять самые дальнейшие содержательные ходы; дает возможность учителю получить «обратную связь» от каждого ученика</p>
<p>«Двойной дневник»  (Этап осмысления)</p>	<p>Двойной дневник выполняется следующим образом: страница делится по полам вертикальной чертой. В первой колонке студенты записывают фрагменты текста (цитаты, ключевые события, основные тезисы, центральные понятия и т. д.), во второй - собственные размышления по их поводу (понимание, интерпретацию, субъективное отношение, ассоциации и т. д.). Важно зафиксировать следующую принципиальную идею: первая графа - это всегда фрагменты текста, вторая - собственные мысли пишущего, его содержательное отношение к данному фрагменту. Фактически, двойной дневник - форма диалога автора и читателя.</p>	<p>Тренирует умение вычленивать из текста цитаты, вырабатывает навык их интерпретации (понимания), способность формулировать и аргументировать собственную позицию</p>
<p>ЗХУ  (все три этапа)</p>	<p>Работа имеет следующие этапы: 1. Заполнение графы: «знаю» (сбор всей информации, имеющейся у учащихся по данному вопросу). 2. Определение категорий, по которым распределяется вся имеющаяся информация (графа: «категории знания») 3. Заполнение графы: «хочу узнать» (вопросы к тексту). 4. Чтение текста. 5. Заполнение графы: «узнал» (ответы на поставленные вопросы) 6. Возвращение к графе «хочу узнать» и выделение тех вопросов, ответы на которые не получены 7. Заполнение графы: «источники информации», где называются те источники, из которых учащиеся</p>	<p>Организует все 3 стадии понимания: (наглядно фиксирует все этапы «моего пути»), тренирует навык формулировки вопросов, умение классифицировать информацию; является одной из форм составления конспекта статьи (фиксация способствует запоминанию, организует</p>

	смогут почерпнуть недостающую информацию.	рефлексию и постановку целей на будущее).
Концептуальная таблица  (Осмысление, размышление)	Таблица используется в тех случаях, когда предполагается сравнительный анализ двух или более объектов. Таблица строится так: по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, а по вертикали - различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит. Первый этап работы: определение тех параметров, по которым будет проводиться сравнение объектов. Далее: групповая, парная или индивидуальная работа по заполнению таблицы.	Формирует умение вычленять критерии сравнения и проводить сравнительный анализ объектов, организует осмысление текста, является одной из форм составления конспекта статьи.
Синквейн  (Размышление)	Синквейн - это стихотворение из 5 строк. Преподаватель называет тему для синквейна. Каждому студенту дается 5 минут, чтобы написать свой синквейн. Далее можно объединить учащихся в пары, с тем, чтобы они озвучили и обсудили свои синквейны. Можно обнародовать синквейны сразу на группу или на всю аудиторию. Правила написания синквейна: 1. В первой строчке одним словом (обычно существительным) называется тема. 2. Вторая строчка - это описание этой темы двумя прилагательными. 3. Третья строчка - это три глагола (или глагольные формы), называющие самые характерные действия предмета. 4. Четвертая строчка - это фраза из четырех слов, показывающая личное отношение к теме. 5. Последняя строка - это синоним темы, подчеркивающий ее суть.	Является «простейшей» стихотворной формой: тренирует способность искать и находить самые адекватные, точные и лаконичные слова, для выражения своей мысли, позволяет в художественной (личностной, творческой) форме «удержать», воспроизвести содержание занятия; тренирует навык различения смыслов.
Чтение с остановками  (Осмысление)	Предварительно учитель делит текст на несколько частей. Основания такого деления могут быть разные. Текст делится на сюжетные эпизоды (события). Процесс чтения дробится: от остановки до остановки. Перед чтением преподаватель может задать вопрос: «О чем будет текст?» Свои прогнозы учащиеся основывают только на знании заглавия. Далее читается первый фрагмент. После этого преподаватель может спросить о том, чьи прогнозы оправдались, а чьи нет, и что будет дальше. Желательно все время следить за тем, чтобы ученики «не уходили» от текста, не фантазировали, а интерпретировали уже имеющиеся в тексте знаки и смыслы. Затем читается следующий фрагмент, делается остановка - и так до конца текста.	Дают возможность удерживать внимание на протяжении всего чтения текста; дают материал для обсуждения взаимосвязи эпизодов внутри текста; организует процесс параллельного обсуждения текста и собственного его восприятия; позволяет сделать процесс чтения увлекательным и

**Приложение 5**

**Содержание учебного портфолио. Замечания к личной концепции обучения (Материалы проф. В.-Д. Веблера)**

1. Рамки моей преподавательской деятельности:

- характер и цели моего института, положение моего предмета в программе обучения;
- запрос со стороны общества, популярность предмета у студентов, внутренние конфликты вокруг предмета в обучении, кратковременные и длительные проблемы и мое восприятие этого.

2. Мой подход к обучению:

Моя мотивация на обучение / мое осознание себя как обучающего.

- Что значит для меня учеба в вузе с точки зрения развития и формирования студентов? Для чего служит учеба в вузе?
- Каково мое отношение к студентам? Какими я вижу их? Что я жду от них?
- Почему я делаю все это и почему именно я это делаю?
- Чему студенты у меня должны научиться?
- Что я хочу дать им на будущее?
- Цели моего обучения (например, в понятиях таксономии Блума; или в понятиях ключевой компетенции),
- собственный опыт к началу моей преподавательской деятельности.
- изменение ролей в процессе работы.

3. Практика обучения:

- 3.1 области преподавания, проводимые мной занятия и ответственность в обучении и при приеме экзаменов,
- 3.2 руководство студентами и научной работой (официально или неофициально),
- 3.3 составление / формулировка более обширных экзаменационных заданий, например, письменных контрольных работ для всего факультета / кафедры

4. Репертуар методов, варианты учебных курсов:

- имею ли я опыт преподавания в различных типах высшей школы (и других типах школы), различных типов учебных программ?
- имеет ли это воздействие на меня (и вследствие этого на студентов)?
- Предлагаю ли я иное обучение (с помощью других методов), чем мои коллеги?
- почему перечисленные методы вводятся мной? Чему учатся студенты при этом? Почему это важно? Обоснование, цели, эффекты и успехи? Как

студенты реагируют на обучение? в чем состоят отдельные учебные курсы? (Делаются приложения).

- Что отличает мое преподавание от типичного, наиболее общепринятого? Что отличает меня (по моему мнению) от коллег? Имеются ли успехи в моих мероприятиях, которые стоит отметить? Наоборот: должны ли мои мероприятия в некоторых местах быть переработаны?

- что изменилось в моих занятиях и почему?

5. Собственный учебный успех: обратная связь и корректировка обучения:

- Как, вследствие чего убеждаюсь в успехе своего преподавания?

- Какие методы обратной связи я использую?

- Каковы были самые важные импульсы со стороны студентов?

6. Собственные учебники и учебные материалы:

- Какова их концепция, предположения, цели?

- Почему книгу надо было написать? Что делает эту книгу лучше чем другой учебник?

- Учебные материалы: Что можно сказать о них с точки зрения дидактики? Цели? Структура? Опыт? Обнаружилась ли уже потребность переделать?

7. Работа в руководящих органах в связи с обучением, учебой, учебной реформой:

- К каким руководящим органам и когда я относилась/отношусь?

- В чем заключается моя работа в них? В чем я стал(а) сильнее? Чего я хочу достичь в них?

8. Усилия для улучшения моего преподавания:

- например, развитие новой концепции учебного курса

- посещенные мной курсы повышения квалификации (какие импульсы я получил(а) из этого?).

- Прочие инициативы / курсы, мероприятия.

9. Резюме приобретения преподавательского опыта и компетенции до настоящего времени:

- Что я особенно хорошо умею? Где я особенно успешен? (осторожно формулировать)

- Что доставляет мне особенное удовольствие? Что я хочу изменить прежде всего?

- В чем состоит интерес моей дальнейшей переподготовки?

- Перспективы изменения собственного преподавания: более крупные проекты (намерения).

10. Перечень проведенных мною учебных курсов.

11. Обоснование составленных в дополнение материалов:

- Что содержит портфолио; как связаны отдельные части?

- Почему выбраны эти материалы? Какую компетенцию они должны подтверждать и, соответственно, что они должны документировать?

## Приложение 6

### Примерная технологическая карта занятия с использованием технологии “Педагогические мастерские” (12)

Технологический этап	Действия учителя	Действия учащихся
<b>Индукция</b> – создание эмоционального настроения, личного отношения к предмету обсуждения	-Нарисуйте познавательный объект. -Запишите вопросы (ассоциации и т.п.)	- Рисуют в тетрадях познавательный объект. - Составляют вопросы.
<b>Самоконструкция</b>	Запишите, все, что вы знаете об этом объекте (или определите признаки и т.п.)	Записывают все, что знают об этом объекте.
<b>Социоконструкция</b>	Организует работу в парах: поменяйтесь тетрадями и посмотрите, что получилось. Подумайте вместе над заданием	Работают в парах по заданию
<b>Социализация</b>	Объединитесь в группы по четыре человека и поделитесь полученными результатами. Предлагает дополнительные задания.	Работают в группах. Выполняют задания.
<b>Афиширование</b>	Организует обсуждение полученных в групповой работе результатов. Дает необходимые пояснения по ходу представления.	Представляют результаты. Задают друг другу вопросы.
<b>Разрыв</b>	Фиксирует внимание на возникших познавательных противоречиях. Организует работу в группах с источником информации, позволяющим	Осознают возникшие противоречия. Работают с источниками информации,

	разрешить возникшие противоречия.	закрепляют и применяют знания.
<b>Рефлексия</b>	Иницирует и активизирует рефлексию учащихся по поводу индивидуальной и совместной деятельности	Осуществляют рефлексию

## *Приложение 7*

### **Примеры педагогических мастерских** **Мастерская Т.Н. Антоновой по творчеству М. И. Цветаевой** **«Моим стихам... настанет свой черед...»**

#### **Ход мастерской**

1. Сначала мы попросили написать два слова – имя и фамилию Поэта и подобрать к ним слова, сходные по звучанию.

Получили: Марина – море, Мур, субмарина.

Затем слова, возникающие в нашем воображении, когда мы произносим имя Марина.

Ученики написали: Марина – творец, трагедия, стихия, свобода.

Итак, начало есть. Мы настроили детей на поиск слов, связанных не только с темой Поэта, но что самое важное – с миром чувств самого ученика. Это был первый этап мастерской. Французские методисты называют прием, который помогает в начале мастерской пробудить воображение, – индуктором.

А вот и второй индуктор. Письма М.И.Цветаевой к А.Тосковой, где речь идет о скульптуре средневекового рыцаря у Карлова моста в Праге. Слушая эти письма, дети могут записать слова, зацепившие их внимание.

Письмо от 24 ноября 1938 г.

«И – 13 лет спустя – нет, уже 15! Скажу, что лучшее в Праге было – Рыцарь».

Письмо от 26 декабря 1938 г.

:Жду истории своего Рыцаря. Все, что знаю, что он добыл Праге двуххвостого льва».

Письмо от 28 февраля 1939 г.

«Дорогая Анна Анатольевна!

Повторю вкратце: и Рыцарь, и жизнеописание его – дошли, и в последнем меня поразил... страх Рыцаря перед ласковостью льва. Не боявшийся чудовищ – кротости убоился. Сам Рыцарь – чудесен, и очень хорош формат – весь в высоту. Еще раз – огромное спасибо: не расстанусь до конца дней.

Любопытна легенда, повсеместно: и в баснях, и в сказках, и в рассказах первых путешественников – заставляющая льва жить в лесу и даже царить в нем, тогда как лев никогда в лесу не живет – только в пустыне – на всей свободе. Царь леса – тигр, и ласкового тигра бы и я испугалась.»

Слова, которые выписали:

Рыцарь, тигр, лев, царь, свобода.

Подобрав, звуковые и смысловые ассоциации к слову Рыцарь, мы получили новый круг слов:

1. Рыцарь – царь, рык.

2. Рыцарь – Дон Кихот, благородство, щедрость.

2. Все полученные слова позволили нам перейти к первому варианту «Слова о Марине Цветаевой». Сочинение должно быть небольшим, 5—6 предложений.

Вот одна из работ:

Марина Цветаева — вечная странница. Вся ее жизнь в сражении. Марина — стихия, свобода, цветение. Безмерное сердце.

Иногда дети сразу сочиняют стихи.

*Слов, мыслей, чувств и строк смятение.*

*И их волнующее соединение.*

*Имя морское ... душа поэта.*

*Порванная, но пронзительно прозвучавшая*

*Струна — Марина это.*

Дети слушают своих одноклассников. Мы просим записывать те слова, фразы, которые им понравились. Они будут необходимы для создания второго варианта «Слова о поэте».

А теперь стихи М.И.Цветаевой (1934 г.):

Рябину Р

Рубили Зорькою.

Рябина — Судьбина Горькая.

Рябина — Седыми Спусками...

Рябина — Судьбина Русская.



Прочитали стихотворение про себя, затем вслух. И я говорю: «Если вы попытаетесь, прочитать это стихотворение без слов и вам захочется сделать какие-то жесты, то сделайте их». Класс представляет в это время странное зрелище. Это ученики — поющие, мычащие, размахивающие руками.

3. Затем все распределяются в группы по 4—5 человек и создают образ этого стихотворения: это или пластическая картина, или живописная, или радиопередача, где идет прочтение этого стихотворения.

И вот начинается представление. Это песни, хор чтецов, сцены, или страшный крик умирающего человека, или женский плач.

Все впечатления, полученные от этих работ, легли на бумагу.

Вот некоторые из них:

1). Дерево на краю обрыва: все тянет его туда, откуда не возвращаются. Оно противится, но силы не вечны, а топоров много. Жизнь дерева отравляет не дождь, который каплет свыше, а червь, что грызет корни.

2). Мы полны кровью, мы захлебываемся от нее. Россия, доля русская. Молодость, цвет жизни — все загублено.

3).

Душа полна любовью и стыдом.

Неукротим вражды суровый нор.

Все меньше в Храмах нас,

Все больше в норах.

Друг друга слышим мы с трудом.

Еще ищу гармонии сама,

Еще внимаю нотам Баха.

Еще не верю в близость краха.

Но по ночам боюсь сойти с ума

Дальше работаем над стихотворением «Деревья», вернее над двумя его строфами:

К вам! В живоплещущую ртуть

Листвы — пусть рушащейся!

Впервые руки распахнуть!

Забросить рукописи!

Зеленых отсветов рай...

Как в руки — плещущие...

Простоволосые мои, Мои трепещущие!

Сначала прочитали это стихотворение про себя, затем вслух. Учащимся нужно было определить свое самочувствие, когда они читали это стихотворение, и найти момент в своей жизни, где было бы такое же чувство. Почти у всех было ощущение свободы, счастья, легкости. Дети радостно рассказывали о всевозможных случаях в своей жизни, где было так же. У всех после прочтения стихотворения было чувство погружения в природу, в ощущение себя, своего тела как части Земли, Деревя, Солнца – природы. Дети входили в поэзию XX века, понимая, что особенность этой поэзии – внутренняя, органическая сопричастность миру.

1). Я — дерево, я — в листве,  
Блики солнца, купаюсь в счастье,  
Зелень, трепет.

2). Навстречу боли неизбежной,  
Назло вселенной рвется нежность,  
Сквозь горечь, ржавь, тоску, бездомность,  
Ревя навзрыд, сквозит бездонность.

Август  
Август — астры,  
Август — звезды,  
Август — грозди  
Винограда и рябины  
Ржавой — август!

4. Теперь дети должны были, прочитав стихотворение, рассказать о человеке, которого зовут Август. Причем, сначала они должны были дать образ этого человека, когда читали стихотворение вслух, а затем в устном или письменном рассказе. Несмотря на то, что стихотворение было одно, люди по имени Август были самые разные. Это были прожигатели жизни, философы, поэты, умудренные старцы и молодые, любящие жизнь мужчины. В сущности, дети не только прочитывали стихотворение, но и выражали свой характер, свое отношение к жизни. Это стихотворение дало радостную, эмоциональную ноту.

В конце работы мастерской было дано стихотворение «Душа и имя», где нужно было определить ритм стихотворения.

Пока огнями смеется бал,  
Душа не уснет в покое.  
Но имя Бог мне иное дал:

Морское оно, морское!

Дети почувствовали здесь и ритм вальса, и шум морской волны. За этими ритмами они определили ощущение жизни.

6. Последняя работа — второй вариант «Слова о Марине Цветаевой»:

«Царственная, свободная женщина. Трагически одинокая душа, находящая отзвук в траве, в цветах, в море. Благодаря Марине мы полны мечты и надежд. Мы эмигранты в своей стране, но я, как и она, остаюсь королем всех слов своего языка. Я сам формулирую все, я верну себе свою судьбу. Я сам бросаю судьбе вызов».

**Мастерская И.В. Францужовой по географии ««Я жалею о том, что не видел лица всей земли...»»**

1. Каждый человек рожден мечтателем и путешественником. В детстве, читая книги Ж. Верна, Обручева, Ферсмана, мы стремимся ступить ногой на неизвестный, но манящий тайнами берег: мир дальних стран зовет за собой. Однако в реальной жизни не каждому удается стать участником открытий, и тогда сердца с грустью отзываются на трогательные строки Р.Рождественского:

Я жалею о том, что не видел лица всей Земли, Всех ее океанов, вершин ледяных и закатов. Только парус мечты вел по свету мои корабли, Только в стеклах витрин я встречал альбатросов и скатов. Я не слышал, как в Лондоне час отбивает Биг Бен, Я не видел, как звезды сползают к фиордам все ниже, Как кипит за кормой горький снег атлантических пен И в начале весны голубеют фиалки в Париже.

Теперь я знаю: возможность сделать открытие есть - примите участие в мастерской.

Сегодня мы отправимся в путешествие по Южной Америке.

Звучит латиноамериканская мелодия.

— Напишите ваши ассоциации. Поделитесь ими.

— Южная Америка - крупный материк, имеющий множество географических объектов. Запишите на своем листе три географических названия, с которыми связано ваше восприятие природного комплекса Южной Америки.

Варианты записей:

- 1) Анды Амазонка Титикака
- 2) Амазонка Бразильское Огненная Земля
- 3) Амазонка Анхель Буэнос-Айрес

— Назовите данные объекты по их природной принадлежности, подпишите ниже.

Варианты новых записей:

- 1) Анды, горы Амазонка, река Титикака, озеро
- 2) Амазонка, река Бразильское, плоскогорье Огненная Земля, остров
- 3) Амазонка, река Анхель, водопад Буэнос-Айрес, город

2. Передавая работы по кругу в своей группе, дополните записи товарищей названиями географических объектов, выбранных вами, при этом не повторяясь.

Получается следующее:

### **Вариант 1**

Анды, горы Амазонка, река Титикака, озеро Бразильское, плоскогорье Огненная Земля, остров Анхель, водопад Буэнос-Айрес, город и т.д.

### **Вариант 2**

Амазонка река Бразильское плоскогорье Огненная Земля остров Анды, горы Титикака, озеро Анхель, водопад Буэнос-Айрес, город и т.д.

### **Вариант 3**

Амазонка, река Анхель, водопад Буэнос-Айрес, город Анды, горы Титикака, озеро Бразильское, плоскогорье Огненная Земля, остров и т.д.

3. Обсудите в группе правильность выбранных географических названий и соответствующих им природных объектов. Проводим переключку. Выступает представитель группы, называет все географические названия, выбранные в группе, указывает их природную принадлежность. Все остальные участники дополняют и исправляют свои записи, например:

### **Вариант 1**

Анды, горы Анхель, водопад Парана, река Амазония, природная область Аконкагуа, гора и т.д. (город Буэнос-Айрес исключен)

4. Выберите из общего перечня три любых объекта, которые наиболее полно создают образ материка, являются его визитной карточкой.

— Составьте краткий рассказ, назвав 5—6 особенностей каждого объекта.

### **Вариант 1**

Анды, горы - высокие, скалистые, молодые, труднопроходимые, тянутся с севера на юг, богатые растительностью, много полезных ископаемых Амазонка, река - равнинная, полноводная, широкая, в верховьях бурная, водятся пираньи, крокодилы Титикака, озеро - высокогорное, пресноводное, хранит много тайн, глубокое

## **Вариант 2**

Амазонка, река - впадает в Атлантический океан, полноводная, много притоков, берега заболочены, водится много хищников Бразильское, плоскогорье - средние высоты 500-1000 м, богато полезными ископаемыми, древнее происхождение, давно освоено Огненная Земля, остров - расположен на крайнем юге материка, сохранилась вулканическая активность Во время выполнения этой работы каждой группе выдаются атласы, иллюстрированный материал и блок карточек с дополнительной информацией о различных объектах природного комплекса материка, в основном описательного характера.

**ЛЬЯНОС** Льянос — открытое ровное пространство, раскинувшееся по обе стороны р.Ориноко. Поверхность льянос покрыта густой высокой травой с кое-где разбросанными отдельными деревьями или пальмами. Таков облик типичной саванны — льянос. Климат этой местности чрезвычайно разнообразен. Летом сушь и жара. Земля потрескалась, вода испарилась, травы засохли, ветер носится по оголенной пустыне, поднимая тучи пыли. Но вот на небе собираются первые тучи, проливается первый дождь. За ним другой, третий. Пересохшая почва жадно пьет влагу. Яркая зелень покрывает всю землю, пестреет масса цветов. Трава растет буйно, достигая человеческого роста. Животные снова возвращаются на свежий питательный корм.Травяной покров роскошен. Он в расцвете, он живет и дышит сотнями разнообразных трав, сотнями различных животных. *Хрестоматия по физической географии. Изд. 5-е.*

**ПАМПА** На протяжении около 3 тысяч километров по обеим сторонам р. Параны тянутся степи, называемые пампой. Это волнующее море травы, где порой на большом пространстве не встречается ни одного деревца, ни одного кустарника. Весной вся степь украшена цветами, над которыми кружатся тысячи различных насекомых. Реки и озера оживляют степь, сверкая на солнце своими зеркальными гладями или прозрачными струями.

Около озер и вдоль рек небольшие рощицы разнообразных деревьев, под зеленью которых собираются животные и птицы. Черные белки скачут и резвятся в ветвях бегоний и магнолий, ниже разрослись душистые кусты жасмина; порхают крошечные разноцветные птички колибри. Они так малы, так легки и красивы, что даже наша бабочка по сравнению с ними кажется грубой. В ярко-зеленой листве маврикиевой пальмы и кипариса скрываются стаи крикливых попугаев. Дикий виноград перекидывает свой извивающийся стебель с одного дерева на другое, вливая своеобразный аромат в аромат других цветов или свешивая вниз свои прозрачные грозди; на тонких стеблях его, как на качелях, раскачиваются птицы. Но стоит только отойти от воды, как древесная растительность совершенно исчезает. Опять море трав, по которому бродят стада одичалых быков, табуны лошадей и других животных. Между ними важно шагают американские страусы нанду.

*Хрестоматия по физической географии. Изд. 5-е.*

**СЮРПРИЗЫ АМАЗОНКИ** Амазонка постоянно преподносит различные сюрпризы и вынуждала быть всегда начеку. Во время дождливой поры река выступала из берегов и заливала джунгли на десятках и сотнях квадратных километров. Одни острова исчезали, вместо них неожиданно появлялись другие, которые иногда срывались с места и плыли вниз по реке. То здесь, то там возникали подвижные отмели, огромные водовороты, плыли деревья, вырванные с корнем, чрезвычайно опасные для судов. Грязно-желтые, вспененные волны реки несли иногда целые куски размытого берега вместе с растительностью. Древесные стволы вставали торчмя, создавали грозные заторы на реке, а вырванные с корнем водоросли, ветви деревьев и кучи тростника коварно скрежетали по бортам судна. В глубинах Амазонки таились целые косяки кровожадных рыб пиранья, поджидали жертв маленькие, «величине»; в палец, рыбки канеру, которые способны глубоко залезать, в тела животных и людей; в песке или речном иле дремали ядовитые речные хвостоколы (пресноводный скат), электрические скаты; плавали прожорливые крокодилы. *А. Шклярский. Томек у истоков Амазонки.*

**ТИТИКАКА** Крупнейшее пресноводное озеро Южной Америки — Титикака. Легенды инков о затопленных сокровищах озера издавна волновали воображение историков, археологов и искателей кладов. По одной легенде, инки, собрав все золото, отлили из него золотую

цепь и, чтобы сокровище не досталось врагу — испанским конквистадорам, сбросили ее в озеро, которое, как они считали, не имело дна. Согласно другой легенде, в затонувшем дворце индейские воины спрятали золотые и бриллиантовые клады короля инков. Технически хорошо оснащенная французская экспедиция Жака-Ива Кусто, располагавшая двумя подводными лодками-малютками, после восьминедельных поисков установила, что озеро Тити-кака не имеет никаких тайн. Экспедиция измерила глубину «бездонного» озера — 320 метров. *Ридерз Дайджест, май 1994 г.*

**ВОДОПАДЫ** В бассейне р.Ориноко, на реке Чурун, находится самый высо-кий на Земле водопад — Анхель (высота 1054 м), открытый сравнительно недавно, в 1935 году. Анхель расположен в одном из самых глухих и труднодоступных мест Южной Америки. Горный массив Ауян-Тепуи высотой до 3000 м обрывается отвесной скаль-ной стеной. Подступы к стене перекрыты труднопроходимыми джунглями. Туземцы считают их запретными. Другой интересный водопад — Игуасу — находится на реке Игуасу (приток Параны). «Игуасу» на языке индейцев игуарани — «Большая вода». Игуасу ниспадает двумя главными каскадами, но всего водопадов в системе — 275. Волнение охватывает каждого, наблюдающего это чудо природы. С воздуха система выглядит как иззубренная коса. Охватить взглядом с земли весь фронт водопада невозможно: мешают скалы и тропический лес. Чудовищную массу воды низвергает Игуасу. Расход воды — 12266 т в секунду. очевидцы так отзываются о водопадах Игуасу: «Грандиозное зрелище небывалой красоты, поражающее всех, кому посчастливилось его увидеть». *Записки бразильской экспедиции. Ридерз Дайджест, май 1992 г.*

**ДЖУНГЛИ АМАЗОНИИ** Наконец-то мы достигли джунглей. Ну и встреча! Если опреде-лить одним словом, какой она была, то можно сказать — мокрой. Грязь забивалась в каждую расщелину, дрова не горели, пот не высыхал, порезы не заживали. В условиях высокой влажности джунглей запах гнили въедался в кожу; вокруг блестела зловонная грязь, одежда начала расползаться. И всюду кишели насекомые: пауки, тараканы, ночные бабочки, пчелы, осы, муравьи, клещи, комары. Они жужжали и гудели, вились вокруг глаз и ушей, кусали ноги, вонзая в кожу маленькие жадные хоботочки, и на месте укусов вскоре образовывались гноящиеся язвы. Даже самые невинные из этих созданий — бабочки, сбиваясь в стайки,

превращались в досадную помеху. Они облепили плот, точно огромная колышущаяся туча.

*Джо Кейн. Вниз по Амазонке. Ридерз Дайджест, май 1992 г.*

### 5. Выступления групп.

Каждая группа по очереди характеризует природные объекты. Участники других групп дополняют и исправляют ответ. Все записи фиксируются каждым учеником на своих листах.

— Обобщая ваши рассказы, попробуем нарисовать образ Южной Америки. Я начинаю фразу, а каждая группа по очереди заканчивает ее. Рассказ сопровождается показом по настенной карте.

Южная Америка расположена в следующих широтах... (первая группа называет крайние точки, размеры материка, его очертания).

Южная Америка омывается... (вторая группа называет океаны).

Южная Америка расположена в следующих тепловых поясах, поясах освещенности, климатических поясах... (третья группа дает ответ).

Ближайшими материками являются... (четвертая группа дает ответ).

— Подберите слово, которым можно охарактеризовать природный комплекс материка. Ученики по очереди называют слова, одновременно записывая их на листах: природный комплекс Южной Америки разнообразен, уникален, своеобразен, контрастен, красив, неповторим, экзотичен, богат, удивителен...

— На классной доске представлены некоторые характеристики материка:

географическое положение рельеф климат внутренние воды  
почвы растительность животный мир

— Найдите взаимосвязь между ними, поясните их. В ходе социализации идет уточнение причинно-следственных связей.

— Теперь задание творческого характера: составьте памятку туристу, отправляющемуся в Южную Америку. В ходе работы над памяткой вам следует:

— выбрать маршрут, вид транспорта, точку отправления, форму изложения;

— рассказать об особенностях природного комплекса материка. (Каждой группе в помощь выдается карточка с информационным материалом.)



**НА БРАЗИЛЬСКОМ БАЗАРЕ** На ярмарке в порту Вер-у-Пезу можно было купить рис, клубни маниока или выделанную из них крупу, которую называли здесь «фаринья», «кастанья ду Пара», или знаменитый бразиль-ский орех, какао, кокосовые орехи, бананы, ананасы, рыбу от самой маленькой до огромной и, кроме многих продовольственных товаров, также ценную крокодиловую или змеиную кожу, шкуру ягуаров, удивительные изделия из крыльев красивых бабочек, ожерелья из сушеных семян, кружева, сплетенные из пальмовых волокон, и множество других предметов работы искусных индейских умельцев. Были на ярмарке и коллекции красочных бабочек и мотыльков, пучки засушенных колибри, продавались даже живые попугаи, умевшие сказать несколько слов на испанском или португальском языке, обезьянки, а кое-где можно было встретить выставленных на продажу живую анаконду и даже ягуара. *А. Шклярский. Томек у истоков Амазонки.*

### **Выступления групп**

#### ***Варианты ответов***

1. Южная Америка — страна вашей мечты. Великолепная тропическая природа. Незабываемое путешествие по Амазонии. Встречи с анакондой, пираньей и другими экзотическими животными потребуют от вас мужества, внимания и осторожности. Ознакомление с древними цивилизациями повысит ваш образовательный уровень Лучший кофе мира в сочетании с яркими красками карнавала в Рио-де-Жанейро наполнит ваши сердца;) радостью.

2. Но учти, сколь там прекрасно.

Там настолько же опасно,

Там растения и звери,

Заманив, откроют двери.

6. Сегодня мы познакомились с уникальным природным комплексом Южной Америки — материком рекордов. Ко многим его природным объектам можно добавить слово «самый».

Закончите мои фразы:

Самый высокий водопад мира... (Анхель)

Самая полноводная река мира... (Амазонкч)

Самая высокогорная пустыня мира... (Атакяма)

Самое пресноводное озеро... (Титикака)

Самые «медные» горы планеты... (Анды)

Самые красивые пляжи... (на Атлантическом побережье)

Самые большие города... (Рио-де-Жанейро)

Самые красивые и пышные карнавалы... (в Бразилии)

Самые экзотические базары... (бразильские)

7. Закройте глаза. Подумайте, какой сувенир привезете вы из Южной Америки.

Каждый ученик называет один предмет, например: ананас, какао, бабочку, ожерелье...

**А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников,  
И.Г.Харисова, В.В. Белкина, В.Е. Гаибова**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ**

*Учебно-методическое пособие*

Редактор М.А. Кротова  
Компьютерная верстка И.Е. Воронина

Подписано в печать                      Формат 60x92 1/16  
Печ.л. 6,9                                      Тираж 500экз.                      Заказ № 205

Издательство Ярославского государственного педагогического  
университета имени К.Д. Ушинского (ЯГПУ)  
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108.

Типография ЯГПУ  
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44.