

.....

Г.К. СЕЛЕВКО

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
НА ОСНОВЕ АКТИВИЗАЦИИ,
ИНТЕНСИФИКАЦИИ
И ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ УВП**

Москва
НИИ ШКОЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
2005

ББК
С

Селевко Г.К.

Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

ISBN

Серия книг «Энциклопедия образовательных технологий» — расширенная и переработанная версия ранее издававшихся пособий «Современные образовательные технологии» (М.: Народное образование, 1998) и «Социально-воспитательные технологии» (М.: Народное образование, 2002). В книгах представлены не только технологии обучения, но и воспитательные, социально-воспитательные и другие (всего около 500 образовательных технологий).

Книги серии ориентируют читателя в огромном мире образовательных технологий настоящего и прошлого.

Предназначены для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-педагогических специальностей.

ISBN

ББК

© Селевко Г.К., 2005
© НИИ школьных технологий, 2005

Введение ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Развитие образовательных процессов в современном обществе, огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов, результаты психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации. Одним из средств решения этой проблемы является *технологический подход*, применение понятия «технология» к сфере образования, к педагогическим процессам.

Наиболее общая, метапредметная трактовка этого понятия *состоит в том, что технология представляет научно и/или практически обоснованную систему деятельности, применяемую человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей.*

Технологический подход в производственной сфере — представление производственных процессов как технологий — стал неотъемлемой частью современного материального производства. Он выступает как концентрированное выражение достигнутого уровня развития, внедрения научных достижений в практику, важнейший показатель высокого профессионализма деятельности.

Технологическая революция обусловила проникновение *технологизации* и в сферу социальных процессов и явлений, породила надежду на возможность управлять сложными социальными, в частности педагогическими, процессами и системами.

Применение технологического подхода и термина технология к социальным процессам, к области духовного производства — образованию, культуре — это явление новое для социальной действительности в нашей стране.

В настоящее время в понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существуют несколько различных позиций: 1. Педагогические технологии как *разработка и применение средств, инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО* для учебного процесса (Б.Т. Лихачёв, С.А. Смирнов, Р. де Киффер, М. Мейер). 2. Педагогическая технология понимается как *процесс коммуникации или способ выполнения учебной задачи*, включающий применение бихевиористских методов и системного анализа для улучшения обучения (В.П. Беспалько, М.А. Чошанов, В.А. Сластенин, В.М. Монахов, А.М. Кушнер, Б. Скиннер, С. Гибсон, Т. Сакамото); 3. Педагогическая технология рассматривается как *обширная область знания*, занимающаяся *конструированием* оптимальных обучающих систем и *опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук* (П.И. Пидкасистый, В.В. Гузев, М. Эраут, Р. Стакенас, Р. Кауфман, Д. Эли, С. Ведемейер). 4. Четвертая позиция представляет многоаспектный подход и предлагает рассматривать *несколько значений педагогической технологии одновременно* (М.В. Кларин, В.В. Давыдов, Г.К. Селевко, Д. Финн, К.М. Силбер, П. Митчел, Р. Томас).

В данной книге в качестве базового определения педагогической (образовательной) технологии будет использоваться следующее.

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

Понятия «образовательная» и «педагогическая» технологии в значительной степени перекрываются. С одной стороны, понятие «образовательная технология» (технология в сфере образования) представляется несколько шире, чем понятие «педагогическая технология» (относящаяся к сфере педагогики), ибо образование включает, кроме педагогических, ещё разнообразные социальные, социально-политические, управленческие, культурологические, психолого-пе-

дагогические, медико-педагогические, экономические и другие смежные аспекты. С другой стороны, педагогика традиционно охватывает и обучение, и воспитание, и развитие, составляющие образование человека. Кроме того, понятие «педагогическая технология» относится, очевидно, ко всем разделам педагогики (социальная, дошкольная, школьная, вузовская, андрогогика, индивидуальная, коллективная, семейная, досуговая, внешкольная, средовая, производственная, превентивная, специальная, коррекционная, лечебная, педагогика здоровья и др.).

Технологический подход к обучению предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и достаточно гарантированное достижение поставленных учебных целей.

Структура педагогической технологии

Вертикальная структура. Любая педагогическая технология охватывает определённую область педагогической деятельности. Эта область деятельности, с одной стороны, включает в себя ряд её составляющих (и соответствующих технологий), с другой стороны, сама может быть включена как составная часть в деятельность (технология) более широкого (высокого) уровня. В этой иерархии (**вертикальной структуре**) можно выделить четыре соподчиненных класса образовательных технологий (адекватных уровням организационных структур деятельности людей и организаций; см. рис. 1).



Рис. 1. Иерархия педагогических технологий

1. **Метатехнологии** представляют собой образовательный процесс на уровне реализации социальной политики в области образования (социально-педагогический уровень). Это общепедагогические (общедидактические, общевоспитательные) технологии, которые охватывают целостный образовательный процесс в стране, регионе, учебном заведении. *Примеры: технология развивающего обучения, технология управления качеством образования в регионе, технология воспитательной работы в данной школе.*

2. **Макротехнологии**, или **отраслевые педагогические технологии**, охватывают деятельность в рамках какой-либо образовательной отрасли, области, направления обучения или воспитания, учебной дисциплины (общепедагогический и общеметодический уровень). *Примеры: технология преподавания учебного предмета, технология компенсирующего обучения.*

3. **Мезотехнологии**, или **модульно-локальные технологии**, представляют собой технологии, осуществляющие отдельные части (модули) учебно-воспитательного процесса или направленные на решение частных, локальных дидактических, методических или воспитательных задач. *Примеры: технология отдельных видов деятельности субъектов и объектов, технология изучения данной темы, технологии урока, технологии усвоения, повторения или контроля знаний.*

4. **Микротехнологии** — это технологии, направленные на решение узких оперативных задач и относящиеся к индивидуальному взаимодействию или самовоздействию субъектов педагогического процесса (контактно-личностный уровень). *Примеры: технология формирования навыков письма, тренингов по коррекции отдельных качеств индивида.*

Горизонтальная структура педагогической технологии содержит три основных аспекта:

1) **научный**: технология является научно разработанным (разрабатываемым) решением определённой проблемы, основывающемся на достижениях педагогической теории и педагогической практики;

2) **формально-описательный**: технология представляется моделью, описанием целей, содержания, методов и

средств, алгоритмов действий, применяемых для достижения планируемых результатов;

3) **процессуально-действенный**: технология есть сам процесс осуществления деятельности объектов и субъектов, их целеполагание, планирование, организацию, реализацию целей и анализ результатов.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве **науки** (область педагогической теории), исследующей и проектирующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы алгоритмов, способов и регулятивов деятельности, и в качестве реального **процесса** обучения и воспитания (см. рис. 2). Она может быть представлена либо всем **комплексом своих аспектов**, либо **научной разработкой** (проектом, концепцией), либо **описанием** программы действий, либо **реально** осуществляющимся в практике процессом.



Рис. 2. Три аспекта горизонтальной структуры педагогической технологии

Технологический подход открывает новые возможности для концептуального и проективного освоения различ-

ных областей и аспектов образовательной, педагогической, социальной действительности; он позволяет:

- с большей определённой предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами;
- анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование;
- комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы;
- обеспечивать благоприятные условия для развития личности;
- уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека;
- оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы;
- выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально-педагогических проблем.

По мнению японского педагога Т. Сакамото, технологический подход представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления.

Однако следует заметить, что технологический подход к образовательным и педагогическим процессам нельзя считать универсальным, он лишь дополняет научные подходы педагогики, психологии, социологии, социальной педагогики, политологии и др. направлений науки и практики.

Соотношение «технологии» и других педагогических понятий

Педагогическая система и педагогическая технология.

В педагогической практике и учебно-методической литературе термин *педагогическая технология* часто употребляется как синоним понятия *педагогическая система*. Однако их следует различать. Понятие системы обладает большей общностью, чем понятие технологии. *Система* (греч. *sŷstēma* — составленное из частей, соединенное) — совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определённую целостность и единство.

Пример: педагогическая система школы включает целый ряд технологий. Всякая технология представляет собой систему, но не всякая педагогическая система является технологией. Понятие системы чаще применяется для описания статической, структурной картины, в то время как технология акцентирует прежде всего функционирование, процессы изменения во времени, происходящие с субъектами и объектами деятельности, предполагает достижение планируемых результатов.

Методика предметного преподавания и технология.

Широко распространённое понятие *методики предметного преподавания* представляет собой отраслевую педагогическую макротехнологию. Но известно, что методика преподавания какой-либо дисциплины состоит из двух частей: частной и общей методики. Последняя имеет уже общедидактическое содержание и может считаться метатехнологией. Иерархия «метатехнология — отраслевая макротехнология — модульно-локальная мезотехнология» перекрывает известную триаду «дидактика — общая методика — частная методика преподавания». Поэтому эти понятия — методика преподавания и технология преподавания данной дисциплины — часто употребляются как синонимы: разница между ними заключается прежде всего в расстановке *акцентов*. В технологии более представлена целевая, процессуальная, количественная и расчетная компоненты, в методике — содержательная, качественная и вариативная стороны.

Термин «*методика*» имеет ещё большее количество значений, отличающихся по уровню и области применения.

Методика преподавания учебной дисциплины — это часть педагогической науки и практики, исследующая закономерности процесса передачи (изложения и усвоения) учащимся содержания дисциплины и разрабатывающая их применение на практике.

Методика преподавания учебной дисциплины содержит в себе модульные и локальные методики (методики преподавания модулей, разделов, тем; методики организации и проведения различных форм занятий и мероприятий, методики формирования ЗУН, СУД, СЭН и др.).

Ещё в более узком значении методика представляет собой микротехнологию: алгоритм, инструкцию, руководство по поддержанию и последовательности действий для получения какого-либо локального результата (методика отработки навыка, решения задач, написания сочинений, проведения опытов, методика психолого-педагогических тренингов и т.д.).

Всё это существующее разнообразие приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии — в состав методик обучения.

Пример: методика расчёта погрешности входит в состав технологии лабораторных работ, а технология лабораторных работ является частью методики преподавания предмета.

В содержании книг серии «Энциклопедия» при характеристике отдельной технологии применяются заголовки «**Особенности методики**» или «**Методические особенности**». Термин «методика» здесь имеет собирательное значение как совокупность характерных особенностей применяемых в данной технологии методов и средств, локальных и микротехнологий, методик и методических приёмов.

Педагогическая техника и технология. Достаточно распространённому термину *педагогическая техника*, представляющему комплекс профессиональных умений, приёмов взаимодействия с объектом обучения или воспитания, чаще всего соответствуют *микротехнологии*.

Пример: техника интервьюирования, техника демонстрационного эксперимента.

К сожалению, сегодня в педагогике отсутствует общепринятый категориальный тезаурус, в педагогической практике встречается применение не совсем корректных терминов-ярлыков, утвердившееся за некоторыми технологиями (коллективный *способ* воспитания, *система* Базарного, *методика* Макаренко и др.). Поэтому избежать терминологических неточностей, затрудняющих понимание, удастся далеко не всегда.

Технология и содержание образования. В настоящее время в педагогике утвердилось представление о единстве содержательных и процессуальных компонентов образовательной системы: целей, содержания, методов, форм и

средств обучения. В процессе совершенствования и вариаций педагогических технологий их компоненты проявляют различную степень консервативности: чаще всего варьируются процессуальные аспекты обучения, а содержание изменяется лишь по структуре, дозировке, логике. При этом содержание образования как сущностная часть образовательной технологии во многом определяет и её процессуальную часть, хотя кардинальные изменения методов и форм влекут и глубокие преобразования целей и содержания. Таким образом, *процессуальная и содержательная части образовательной технологии взаимосвязаны и адекватно отражают друг друга.*

Между ними есть ещё один опосредующий компонент — важнейшее дидактическое средство — *школьный учебник*, играющий важнейшую роль в определении содержания образования, процессуальной части технологии и в реализации их единства. В последние годы в нашей стране создано большое количество вариативных учебников, что в сочетании с разнообразием выбора педагогических технологий теоретически делает возможным дальнейшее повышение качества образования. Более того, совокупность оригинальных, выдающихся, новых качеств учебника (учебного комплекса) позволяет выделять некоторые из них в качестве авторских технологий.

Технология и модели обучения. Термин *модель* означает некоторую систему (образец, пример, образ, конструкцию), которая отображает и выражает некоторые свойства и отношения другой системы (называемой оригиналом) и в указанном смысле заменяющая его. Если говорить об информационных моделях, то они представляют собой описание исходных объектов на языке кодирования информации.

В педагогической литературе встречаются различные представления о моделях, например:

- модель как способ организации жизнедеятельности школьного сообщества;
- модель как образец (точнее, образ) опыта, в котором переосмысливаются педагогическая деятельность и опыт обучения/учения;

- модель как тип альтернативного школьного образования и архитектура (т.е. отличительный характер) его конструкций и новых форм;
- модель как систематизированная форма инновационного эксперимента;
- модель как концептуальное обоснование запуска проектировочного режима развития школы;
- модель как организационная система, транслирующая и развивающая культурные нормы.

В данном пособии модель чаще всего будет обозначать или определённый **образ, или вариант данной образовательной технологии.**

Технология и мастерство. Одна и та же технология может осуществляться различными исполнителями более или менее добросовестно, точно по инструкции или творчески. В этом случае неизбежно присутствует личностная специфика мастера, хотя определяющей является компонента, характеризующая закономерности усвоения материала, состав и последовательность действий учащихся. Конечно, результаты будут различными, однако близкими к некоторому среднему статистическому значению, характерному для данной технологии. Таким образом, технология работы опосредуется свойствами личности педагога, но только *опосредуется*, а не определяется.

Иногда педагог-мастер использует в своей работе элементы нескольких технологий, применяет оригинальные методические приёмы. В этом случае следует говорить об «авторской» технологии данного педагога.

Основные качества современных педагогических технологий

Для описания таких сложных объектов, какими являются педагогические технологии, следует прежде всего выделить их основные общие качества.

Системность

Важнейшим качеством любой технологии выступает **системность** как особое качество множества определённым

образом организованных компонентов, выражающееся в наличии у этого множества **интегральных свойств и качеств**, отсутствующих у его компонентов.

Комплексность. Многофакторность и содержательное разнообразие педагогических процессов делает педагогические технологии комплексными, требующими координации и взаимодействия всех элементов.

Целостность. Целостность педагогической технологии заключается в наличии у неё общего интегративного качества при сохранении специфических свойств элементов.

Научность

Педагогическая технология как **научно обоснованное решение** педагогической проблемы включает анализ и использование опыта, концептуальность, прогностичность и другие качества, представляет собой синтез достижений науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества.

Концептуальность. Педагогический процесс всегда совершается во имя каких-то глобальных социальных целей на основе системы взглядов на педагогический процесс, идей, принципов, на основе которых организуется деятельность.

Развивающий характер современных педагогических технологий.

Структурированность

Наличие определённой внутренней организации системы (цели, содержания), системообразующих связей элементов (концепция, методы), устойчивых взаимодействий (алгоритм), обеспечивающих устойчивость и надёжность системы.

Иерархичность. Четыре иерархически соподчинённых класса (уровня) педагогических технологий, о которых говорилось выше, адекватны организационным уровням социально-педагогических структур деятельности и образуют модель «матрешки»:

1. **Метатехнологии** (социально-политический уровень).

2. **Отраслевые макротехнологии** (общепедагогический и общеметодический уровень).

3. **Модульно-локальные мезотехнологии:** частнометодический (модульный) и узкометодический (локальный) уровни.

4. **Микротехнологии** (контактно-личностный уровень).

Логичность. Формально-описательный аспект технологии выражается в логике и чёткости действий, зафиксированных в различных документах (проект, программа, положение, устав, руководство, технологическая схема, карта) и учебно-методическом оснащении (учебно-методическое пособие, разработки, планы, диагностические и тренинговые методики).

Алгоритмичность пространственной структуры данной технологии состоит в разделении на отдельные содержательные участки (ступени, шаги, кадры, порции и т.п.), которые совершаются в определённом порядке, по алгоритму.

Процессуальность (временной алгоритм). Педагогическая технология рассматривается как процесс — развивающееся во времени взаимодействие его участников, направленное на достижение поставленных целей и приводящее к заранее запланированному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств объектов. Развитие целенаправленного и управляемого технологического процесса включает последовательные этапы целеполагания, планирования, организации, реализации целей и аналитический.

Преемственность. Любая из расположенных ниже в иерархии технологий является частью расположенной выше, т.е. связана с ней узами преемственности: принимает идеологию, решает определённую часть общей задачи, координируется по содержанию, времени и другим параметрам.

Системные качества педагогических технологий выступают также в единстве научного, процессуально-действенного и формально-описательного аспектов.

В деятельностном аспекте технологии выступают также качества субъекта (профессионализм) и качества объекта (способности, потребности).

Вариативность и гибкость технологии основывается на изменении последовательности, порядка, цикличности элементов алгоритма в зависимости от условий осуществления технологии.

Управляемость

Управление исходит из стратегической направленности технологии, определяемой её ценностями и целями. Оно предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования педагогического процесса, варьирование средствами и методами в целях коррекции, адаптации и т.д. Цели и управление рассматриваются как системообразующие факторы педагогических технологий.

Диагностичность выражается в диагностически сформулированных целях, в возможности получения информации о ходе процесса и контроля его отдельных этапов, возможности мониторинга результатов.

Прогнозируемость результатов является обобщённым качеством любой технологии и выражается, в частности, в «гарантированности» достижения определённых целей.

Педагогические процессы отличаются вероятностным характером и подчиняются статистическим законам, а не детерминистским. Прогнозируемый результат характеризуется ещё и степенью его вероятности и допустимыми отклонениями. Гарантия может быть дана лишь с определённой степенью вероятности и в пределах определённого доверительного интервала значений результата.

Эффективность. Под эффективностью технологии понимается отношение результата к количеству израсходованных ресурсов. Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам.

Оптимальность — это достижение максимума результата при минимуме затрат; оптимальная технология представляет собой лучшую из возможных для данных условий.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (переноса, повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других условиях и другими субъектами.

Критерии технологичности педагогического процесса. Все перечисленные выше качества представляют собой одновременно и методологические требования к технологиям, и критерии технологичности. Наличие и степень проявления этих качеств является мерой технологичности педагогического процесса. Основными критериями технологичности являются:

- **системность** (комплексность, целостность),
- **научность** (концептуальность, развивающий характер),
- **структурированность** (иерархичность, логичность, алгоритмичность, процессуальность, преемственность, вариативность),
- **управляемость** (диагностичность, прогнозируемость, эффективность, оптимальность, воспроизводимость).

Источники и составные части инновационных педагогических технологий. Любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества. Ее источниками и составными элементами являются:

- социальные преобразования и новое педагогическое мышление;
- наука — педагогическая, психологическая, общественные, а также технические науки;
- передовой педагогический опыт;
- достижения технического прогресса;
- опыт прошлого, отечественный и зарубежный;
- народная педагогика (этнопедагогика).

Классификация педагогических технологий

Педагогическая технология — явление многомерное: в теории и практике работы образовательных учреждений сегодня существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то своё, индивидуальное, в связи с

чем говорят, что у каждого автора имеется своя конкретная технология.

Научный подход к этому явлению должен опираться на классификацию — упорядочение многообразия существующих технологий на основе общих и специфических, существенных и случайных, теоретических и практических и других признаков (см. рис. 3).

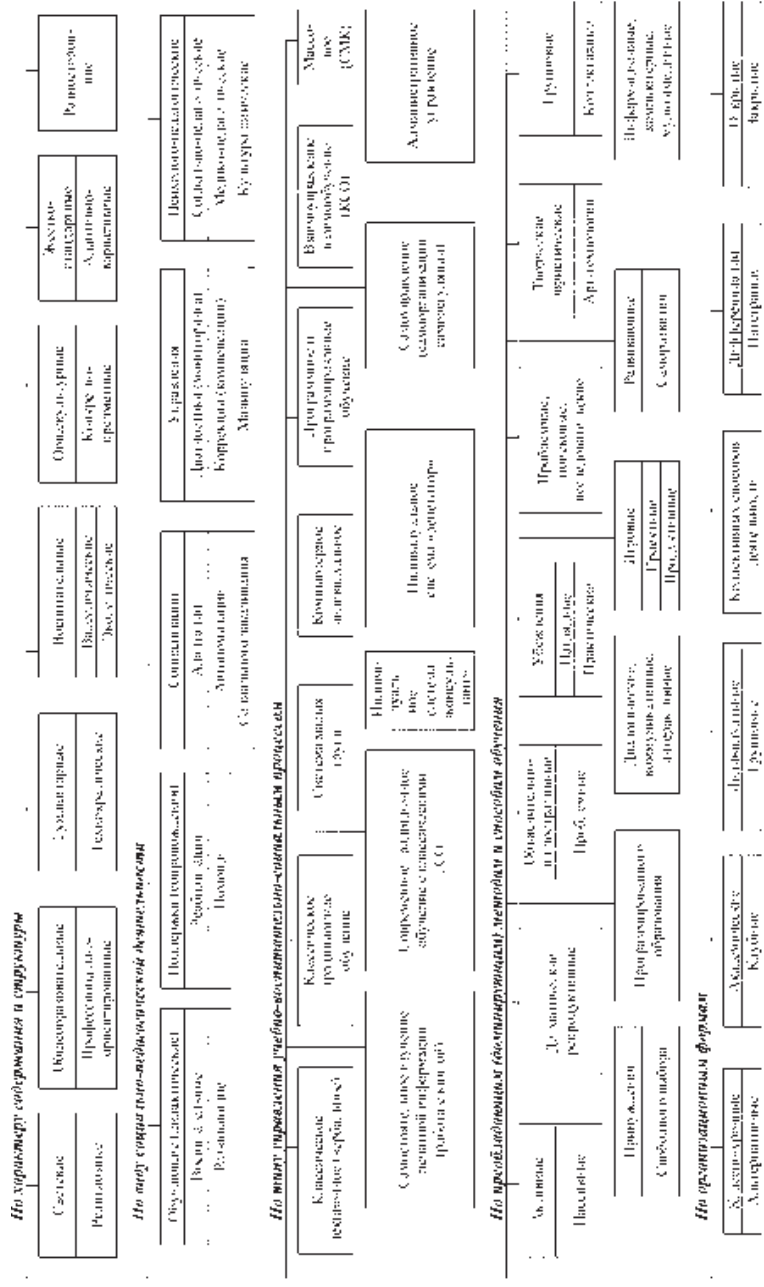
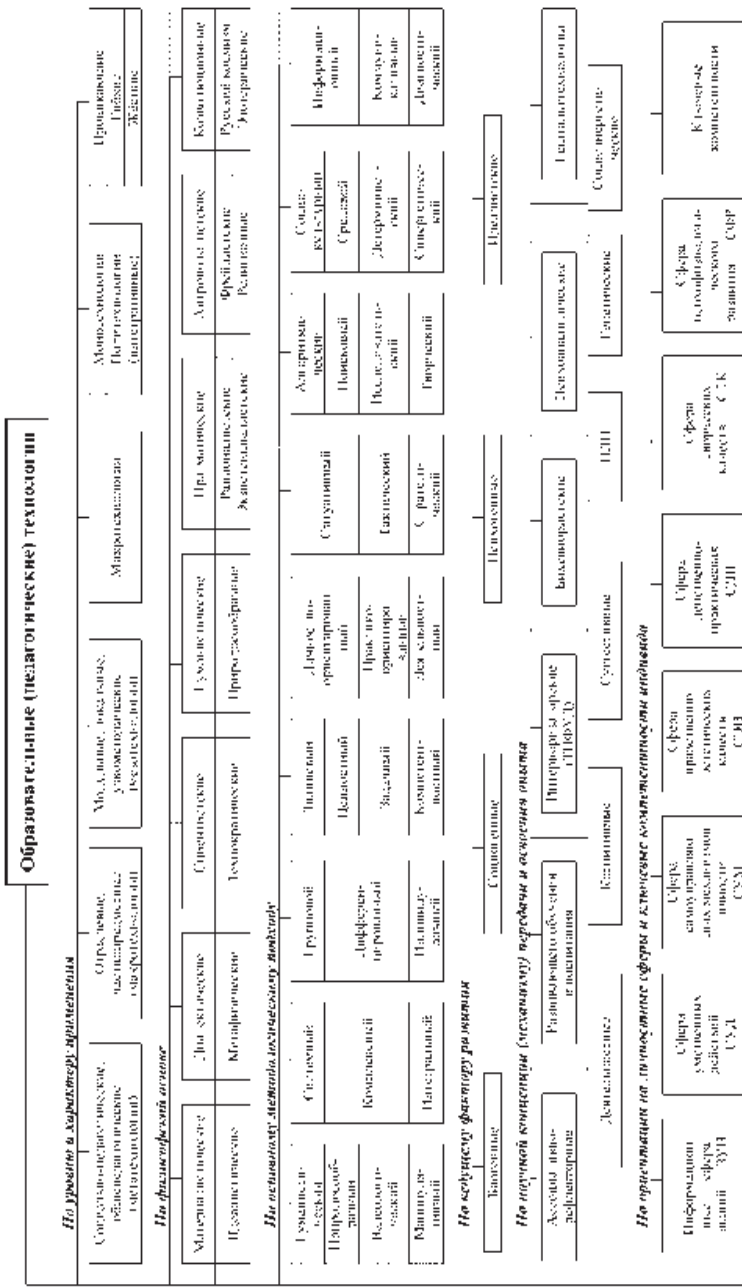
В основу объединения технологий в классы положены наиболее существенные аспекты и признаки: 1) уровень применения; 2) философская основа; 3) методологический подход; 4) ведущий фактор развития личности; 5) научная концепция (механизм) передачи и освоения опыта; 6) ориентация на личностные сферы и структуры индивида; 7) характер содержания и структуры; 8) основной вид социально-педагогической деятельности; 9) тип управления учебно-воспитательным процессом; 10) преобладающие методы и способы; 11) организационные формы; 12) средства обучения; 13) подход к ребёнку и ориентация педагогического взаимодействия; 14) направления модернизации; 15) категория педагогических объектов.

В каждый класс входят ряды сходных по данному признаку групп педагогических технологий. Эти ряды представляют собой горизонтальную структуру образования, иногда они содержат однородные элементы, иногда изображают некоторую шкалу разновидностей (моделей).

Предлагаемая классификация не является исчерпывающей, поэтому некоторые ряды остаются открытыми.

1. Уровень применения

Как уже говорилось выше, по **уровню и характеру применения** образовательные технологии образуют вертикальную структуру — иерархию: *метатехнологии (социально-педагогические, общепедагогические), макротехнологии (отраслевые, частнометодические, предметные), мезотехнологии (модульные, локальные) и микротехнологии (конкретно-личностные)*, а также горизонтальный ряд: *монотехнологии, политехнологии (синкретичные), гибкие и проницающие*.



гештальттехнологии, технологии нейролингвистического программирования, суггестивные, психоаналитические, генетические, социоэнергетические.

6. Ориентация на сферы и структуры индивида

По **целевой ориентации на сферы и структуры индивида**: *информационные технологии* — формирование знаний, умений, навыков по основам наук (ЗУН); *операционные* — формирование способов умственных действий (СУД); *эмоционально-художественные* и *эмоционально-нравственные* — формирование сферы эстетических и нравственных отношений (СЭН), технологии *саморазвития* — формирование самоуправляющихся механизмов личности (СУМ); *эвристические* — развитие сферы творческих способностей (СТВ), *практические* — формирование действенно-практической сферы (СДП) и сферы *психофизиологического развития* (СФР), а также различные ключевые компетентности личности (см. рис. 4, 5).

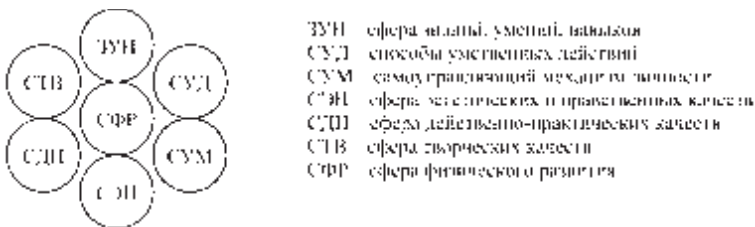


Рис. 4. Модель структуры качеств личности, разработанная по идее И.П. Иванова

7. Характер содержания

По **характеру содержания и структуры** называются технологии: *светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, валеологические и экологические, различные отраслевые (частнопредметные)*, можно выделять также *монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии, жёсткостандартные и адаптивно-вариативные.*

В монотехнологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирую-

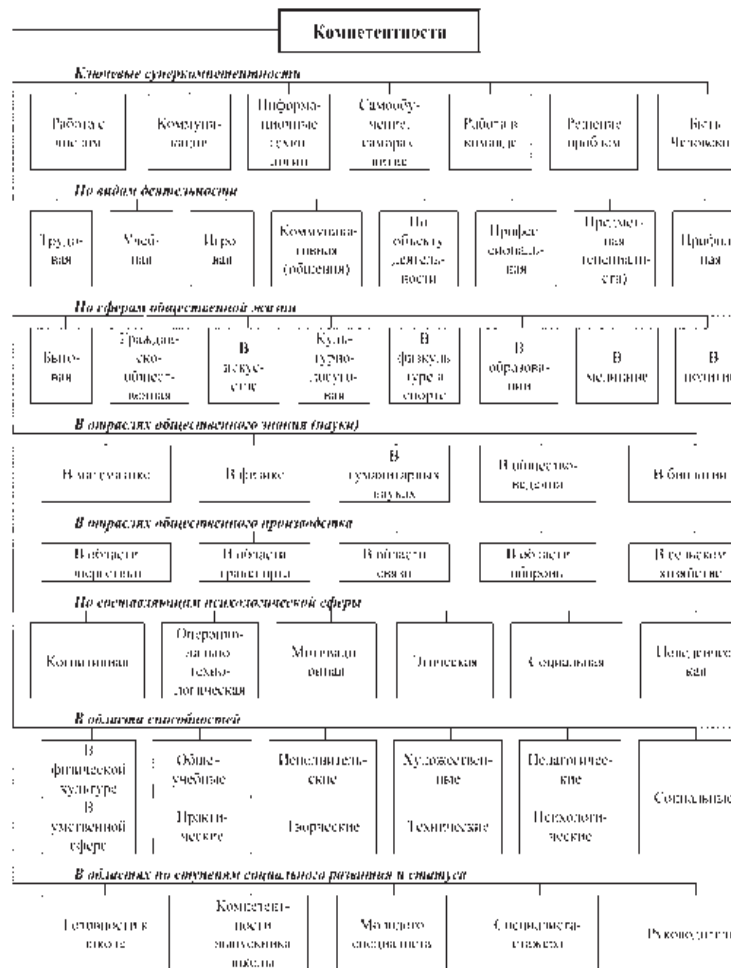


Рис. 5. Классификация ключевых компетентностей личности

щей концепции, в комплексных — комбинируется из элементов различных монотехнологий. Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов, активизаторов, называют **проникающими**.

8. Вид педагогической деятельности

По **основному виду социально-педагогической деятельности** в настоящее время различают:

- *обучающие (дидактические), воспитательные и развивающие технологии;*
- *технологии педагогической поддержки (сопровождения), заключающиеся в совместной с ребёнком деятельности по определению его интересов, возможностей и путей развития; технологии реабилитации как восстановления каких-либо утраченных способностей или функций; технологии педагогической помощи — традиционный вид деятельности учителя;*
- *технологии, направленные на создание условий эффективной социализации — самостоятельного освоения ребёнком общественных норм и ценностей; возможны акценты в этих технологиях на социальную адаптацию (приспособление) к условиям среды, на социальную автономизацию (сохранение и развитие самостоятельности и индивидуальности), на социальное закаливание (подготовленность к встрече с неблагоприятными обстоятельствами);*
- *управленческие, охватывающие не только целостный педагогический процесс, но и его отдельные части; к ним примыкают технологии диагностики, мониторинговые, а также коррекционные (компенсирующие);*
- *наконец, педагогическая деятельность в некоторых технологиях неотделима от психологической, социальной, медицинской, культурологической, экономической: отсюда возникают соответствующие названия технологий.*

9. Тип управления

По **типу управления учебно-воспитательным процессом** академиком В.П. Беспалько предложена такая классификация педагогических технологий (по В.П. Беспалько — систем). Взаимодействие учителя с учеником (управление) может быть *разомкнутым* (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), *циклическим* (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), *рассеянным* (фронтальным) или *направленным* (индивидуальным) и, наконец, *ручным* (вербальным) или *автоматизированным* (с помощью

учебных средств). Кроме того, необходимо учесть направление педагогического взаимодействия (учитель → ученик, ученик → учитель, ученик → ученик, учитель → класс, учитель → малая группа (внутри класса), ученик → класс, класс → ученик; в роли субъекта может отдельно выступать книга или компьютер).

Обобщая предложенную В.П. Беспалько классификацию педагогических систем по типу организации и управления познавательной деятельностью на все виды учебно-воспитательных взаимодействий и деятельности педагогов и учащихся (субъектов и объектов), можно представить следующие виды педагогических технологий:

- *классическое традиционное, классно-урочное лекционное обучение* (управление — разомкнутое, рассеянное, ручное; учитель → класс);
- *современное традиционное обучение с помощью учебной книги* (циклическое, направленное, ручное; книга → ученик) — самостоятельная работа;
- *классическое традиционное обучение* (лекция + самостоятельная работа)
- *обучение с применением лекции, книги и аудиовизуальных технических средств* (циклическое, рассеянное, автоматизированное; учитель → класс) — современное традиционное обучение;
- *система «малых групп»* (циклическое, рассеянное, ручное + автоматизированное; учитель → малая группа) — коллективные, групповые, дифференцированные способы обучения и воспитания;
- *система «консультант»* (разомкнутое, направленное, ручное; учитель → ученик) — индивидуальные консультации без обратной связи;
- *система «репетитор»* (циклическое, направленное, ручное + автоматизированное; учитель → ученик) — индивидуальное обучение и воспитание;
- *компьютерное обучение* (циклическое, направленное, автоматизированное; компьютер → ученик);
- *программное, или программированное, обучение* (циклическое, направленное, автоматизированное; учитель, ком-

пьютер → ученик), для которого имеется заранее составленная программа — «персонализированное образование».

➤ Следует ещё выделить не попадающие под классификацию В.П. Беспалько *самоуправление* (самостоятельная работа, самообразование, самовоспитание) — сознательное управление учащимся своей деятельностью, *взаимоуправление* (общение в паре) и *управление с помощью средств массовой коммуникации* (СМК).

➤ И, наконец, особое место занимают *технологии административного управления* педагогическими коллективами, учреждениями, образовательными объектами.

В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем.

10. Методы и способы

Методы и способы обучения и воспитания определяют названия многих существующих технологий: *догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, принуждения, свободного выбора, программированного образования, проблемные, поисковые, исследовательские, развивающие, саморазвития, групповые, коллективные, информационные, диалогические, коммуникативные, интерактивные, игровые, трудовые, творческие, арт-технологии* и др.

11. Организационные формы

По *организационным формам* учебно-воспитательного процесса наиболее яркими типами технологий являются: *классно-урочные и альтернативные им, академические и клубные, индивидуальные и групповые, открытые и закрытые, коллективные способы обучения и воспитания, дифференцированное обучение.*

12. Средства обучения и воспитания

Современные *средства обучения и воспитания* закладываются в основу классификации технологий по их типам: *вербальные (аудио), наглядные (видеообучение), аудиовизуальные, программированные, электронно-обучающие, компьютерные, телекоммуникационные, дистанционные, спутниковые* и разнообразные *действенно-практические.*

13. Подход к ребёнку

По *подходу к ребёнку и воспитательной ориентации* (характеру воспитательных взаимодействий) выделяется несколько типов технологий: *субъект-объектные и субъект-субъектные, авторитарные, технологии свободного воспитания, дидактоцентрические технологии, социоцентрические технологии, антропоцентрические и педоцентрические технологии, личностно-ориентированные технологии, средо-ориентированные и деятельностно-ориентированные технологии, технологии коллективного и индивидуального воспитания, сотрудничества, самовоспитания, эзотерические технологии.*

➤ *Авторитарные технологии*, в которых педагог является единственным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик есть лишь «объект», «винтик». Они отличаются жёсткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения.

➤ *Технологии свободного воспитания* делают акцент на предоставлении ребёнку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребёнок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

➤ Высокой степенью невнимания к личности ребёнка отличаются *дидактоцентрические технологии*, в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения над воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства. Дидактоцентрические технологии в ряде источников называют технократическими; однако последний термин, в отличие от первого, больше относится к характеру содержания, а не к стилю педагогических отношений.

➤ *Социоцентрические технологии* нацелены на улучшение и преобразование социально-педагогических условий и параметров жизнедеятельности ребёнка.

➤ *Антропоцентрические и педоцентрические технологии*, напротив, отличаются высокой степенью внимания

к ребёнку, исходят из приоритета интересов и потребностей детей.

Антропоцентризм — представление, согласно которому человек является центром Вселенной и конечной целью мироздания. Согласно антропоцентристским моделям, ребёнок — самонастраивающаяся система, его внутренняя потребность саморазвития нуждается только в предоставлении возможностей для развития.

Педология — наука, изучающая ребёнка как предмет воспитания целостно на разных возрастных этапах.

➤ **Личностно-ориентированные технологии** ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребёнка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий её развития, реализацию её природных потенциалов. Личность ребёнка в этой технологии не только субъект, но и субъект *приоритетный*; она является *целью* образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлечённой цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребёнка.

➤ **Деятельностно-ориентированные** технологии направлены на совершенствование деятельности субъектов и объектов образовательного процесса.

➤ **Средо-ориентированные** технологии направлены на преобразование среды, создание благоприятных условий развития ребёнка через окружающую среду.

➤ **Характер применяемых воспитательных воздействий на ребёнка** определяет также такие технологии, как коллективного и индивидуального воспитания, сотрудничества, субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия, самовоспитания (самообразования).

14. Направление модернизации

Названия большого класса современных технологий определяются *содержанием тех модернизаций и модифика-*

ций, которым в них подвергается традиционная классно-урочная педагогическая система.

По **направлению модернизации и отношению к традиционной образовательной системе** можно выделить следующие группы технологий.

➤ **Педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений.** Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежёстким, демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания. К ним относятся *педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека, Е.Н. Ильина* и др.

➤ **Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся.** Примеры: *игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е.И. Пассова* и др.

➤ **Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения.** Примеры: *программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В.В. Фирсов, Н.П. Гузик), технологии индивидуализации обучения (А.С. Границкая, И. Унт, В.Д. Шадриков), перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С.Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (И.Б. Первин, В.К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии* и др.

➤ **Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования** учебного материала: *укрупнение дидактических единиц (УДЕ) П.М. Эрдниева, технология «Диалог культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова, система «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий Н.Ф. Талъзиной и М.Б. Воловича* и др.

➤ **Педагогические технологии на основе усиления социально-воспитательных функций** образовательных уч-

реждений (*технология адаптивной школы, здоровьесберегающие технологии* и др.).

➤ **Педагогические технологии на основе современных информационно-телекоммуникационных средств** (СМК): эта новая группа технологий выделена в силу того, что применение данных средств не только значительно преобразует структуру учебного процесса, но создаёт небывалые условия для его интенсификации.

➤ **Технологии на основе усиления социально-воспитательных функций** педагогических процессов подразумевают целенаправленно организованные воздействия со стороны среды, социальных субъектов воспитания (семья, средства массовой информации и т.п.).

➤ **Альтернативные, радикально изменяющие обучение:** например, *вальдорфская педагогика Р. Штейнера, технология свободного труда С. Френе, технология вероятностного образования А.М. Лобка.*

➤ Наконец, можно выделить **целостные политехнологии авторских школ** (из наиболее известных — «Школа самоопределения» А.Н. Тубельского, «Русская школа» И.Ф. Гончарова, «Школа для всех» Е.А. Ямбурга, «Школа-парк» М. Балабана и др.).

15. Категория педагогических объектов

По **категории педагогических объектов (обучающихся и воспитывающихся)** наиболее важными являются:

➤ **массовые** школьные технологии, рассчитанные на усредненного ученика; внутри них иногда различают технологии, специфичные для различных возрастных категорий (дошкольного, начального, основного, среднего образования) и различных типов образовательных учреждений;

➤ технологии **продвинутого уровня** (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования и др.);

➤ технологии **компенсирующего обучения** (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т.п.);

➤ различные **виктимологические технологии** (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика);

➤ технологии **работы с отклоняющимися** (трудными и одаренными) детьми.

Данная классификация не во всем удовлетворяет требованиям единства оснований, однородности (рядоположенности) и взаимоисключаемости объектов и поэтому требует дальнейшей доработки. Она может служить базой для осуществления технологического подхода и ориентации в мире педагогических технологий. Одни классификационные типы больше пригодны для решения практических задач учебно-воспитательного процесса, другие представляют лишь теоретический интерес.

При идентификации технологии конкретного педагогического процесса надо иметь в виду, что классификационные типы далеко не всегда существуют в чистом виде (в моноварианте), а чаще **сочетаются, комплексуются, проникают** один в другой.

Методологию изложения материала в пособии определила широко распространённая сегодня **идея модернизации** образования. Этой идее соответствует классификация педагогических технологий по направлениям модернизации.

Модель анализа и описания педагогических технологий

Описание технологии предполагает раскрытие всех основных её характеристик, что делает возможным её воспроизведение.

Описание (и анализ) образовательной технологии можно представить в следующей структуре (аналогично проводится и анализ передового педагогического опыта).

1. Название технологии, отражающее главную решаемую ею проблему, основные качества, принципиальную идею, существо применяемой системы обучения, наконец, основное направление модернизации учебно-воспитательного процесса или характерную региональную (местную) ситуацию. Название технологии часто даётся по одному, самому яркому её признаку.

2. **Идентификация** данной технологии в соответствии с принятой систематизацией (классификационной схемой).

1. **Вид педагогической технологии по уровню применения** (метатехнология, отраслевая, модульно-локальная, микротехнология..

2. **Основные используемые философские позиции.**

3. **Основные используемые методологические подходы**

4. **Отношение к факторам развития.**

5. **Изложение особенностей применяемой научной концепции** освоения опыта в данной технологии.

6. **Ориентация технологии на определённую сферу развития индивида** (ЗУН, СУД, СУМ, СЭН, СДП, СТВ, СФР).

7. **Принадлежность технологии к определённой содержательной области.**

8. **Указание преобладающих видов социально-педагогической деятельности.**

9. **Характеристика типа управления педагогическим процессом.**

10. **Методы и средства, применяемые в технологии, выделение преобладающих**

11. **Применяемые организационные формы** педагогического процесса.

12. **Преобладающие средства обучения.**

13. **Описание воспитательной ориентации и подхода к человеку** (ребёнку, подростку, молодёжи).

14. **Отнесение педагогической технологии к какой-либо группе модернизации традиционных технологий.**

15. **Характеристика категории (адреса) контингента, на который направлена технология.**

3. **Целевые ориентации технологии.** Характеризуются цели и задачи, достижение и решение которых планируется в технологии, строится дерево целей и задач.

4. **Концептуальная основа педагогической технологии.** Краткое описание руководящих идей, гипотез, принципов технологии, способствующее пониманию, трактовке её построения и функционирования, в том числе философские позиции, используемые факторы и закономерности развития,

научная концепция освоения опыта, ориентация на определённую сферу развития человека, методы воспитания.

5. **Содержание УВП.** Содержание и структура УВП (педагогической деятельности учителей и учащихся) в рамках технологии рассматривается с позиций современных идей и теорий воспитания, принципов системности, соответствия целям и социальному заказу. Указывается объём и характер содержания обучающихся и воспитывающих воздействий, структура учебно-воспитательных планов, материалов, программ.

6. **Процессуальная характеристика (методические особенности).** В процессуальной характеристике технологии прежде всего определяются структура и **алгоритмы деятельности** субъектов и объектов, целесообразность и оптимальность отдельных элементов, комплексное применение и взаимодействие всех методических средств, управление, адекватное целям и задачам, контингенту обучаемых. Описываются **мотивационная характеристика**, особенности методики, применения методов и средств обучения, управление и организационные формы педагогического процесса (диагностика, планирование, регламент, коррекция).

7. **Программно-методическое обеспечение.** Программно-методическое обеспечение должно удовлетворять требованиям научности, технологичности, достаточной полноты и реальности осуществления: учебные планы и программы, учебные и методические пособия, дидактические материалы, наглядные и технические средства обучения, диагностический инструментарий.

8. **Соответствие критериям технологичности.** Как было указано выше, основными критериями технологичности являются:

- **системность** (комплексность, целостность),
- **научность** (концептуальность, развивающий характер),
- **структурированность** (иерархичность, логичность, алгоритмичность, процессуальность, преемственность, вариативность),
- **управляемость** (диагностичность, прогнозируемость, эффективность, оптимальность, воспроизводимость).

9. Экспертиза педагогической технологии является *многоаспектной*.

Концептуальная часть рассматривается с позиции новизны (инновационности), альтернативности, гуманизма и демократизма, современности.

Содержание образования в рамках технологии рассматривается с позиций современных теорий общего среднего образования, принципов системности, идей развивающего обучения и социального заказа.

В процессуальной характеристике прежде всего определяются целесообразность и оптимальность отдельных технологических элементов, комплексность всех методических средств, управляемость, адекватность содержанию образования и контингенту обучаемых.

Программно-методическое обеспечение должно удовлетворять требованиям научности, технологичности, достаточной полноты и реальности осуществления.

Главным критерием оценки педагогической технологии являются её эффективность и результативность. Выполнение этих требований рассматривается в приложении к субъектам и объектам обучения и воспитания.

Рекомендуемая литература

Атутов П.Р. Технология и современное образование // Педагогика. 1996. № 2.

Афанасьев В. Г. Системность и общество. М., 1980.

Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985.

Бершадский М.Е., Гузев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Педагогический поиск, 2003.

Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.

Бордовский Г.А., Извозчиков В.А. Новые технологии обучения: Вопросы терминологии // Педагогика. 1993. № 5.

Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие. М., 1985.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998.

Глоссарий современного образования: (Терминологический словарь) / Л.В. Левчук // Народное образование. 1997. № 3. С. 95.

Гузев В.В. Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2001.

Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2001.

Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

Ильясов И. И. Структура процесса учения. М., 1986.

Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.

Кларин М.В. Педагогическая технология. М., 1989.

Колеченко И.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2001.

Краевский В.В., Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы. М.: Педагогика, 1982.

Краткий толковый словарь «Основы педагогических технологий». Екатеринбург: Уральский гос. ун-т, 1995.

Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. М., 2000.

Кудрявцев П.О. Проблемное обучение. Истоки и сущность. М.: Знание, 1991.

Кушнир А.М. Методический плюрализм и научная педагогика // Народное образование. 2001. № 1.

Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. М.: МПСИ, 2003.

Ленин В.И. Материализм и эмпириокритицизм. М., 1963.

Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития. М., 1989.

Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. М.: Наука, 1990.

Моисеев Н.Н. Современный рационализм. М.: МГВР КОКС, 1995.

Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград, 1995.

Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995.

Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001.

Педагогические технологии / Под ред. В.С. Кукушина. Ростов н/Д: МарТ, 2002.

Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. М., 1997.

Русская философия: Словарь / Под общ. ред. М.А. Маслина. М.: Республика, 1995.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.

Смирнов С.А. Технология как средство обучения второго поколения // Школьные технологии. 2001. №1.

Теоретические основы процесса обучения / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1989.

Уман А.И. Технологический подход к обучению: теоретические основы. М.; Орел, 1997.

Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. М.: Педагогическое общество России, 2000.

Философский словарь. 7-е изд. / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Республика, 2001.

Фридман Л.М. Психологическая наука — учителю. М., 1985.

Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. М.: Педагогический поиск, 2001.

Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996.

Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М.: Логос, 1993.

Штейнберг В.Э. Образование — технологический рубеж: инструменты, проектирование, творчество // Школьные технологии. 2000. № 1.

Эльконин Д.Б., Занков Л.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

Энгельс Ф. Диалектика природы. М., 1959.

Глава 1 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ АКТИВИЗАЦИИ И ИНТЕНСИФИКАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ (АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ)

Принцип активности ребёнка в образовательном процессе был и остаётся одним из основных в педагогике. Он заключается в целенаправленном активном восприятии учащимися изучаемых явлений, их осмыслении, переработке и применении. Этот принцип подразумевает такое качество учебной деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам.

Понятие *активность* представляет всеобщую характеристику живых существ, их собственную динамику, источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром, «способность к самостоятельной силе реагирования» (Ф. Энгельс).

Активность присутствует во всех формах деятельности человека — преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и т.п. и характеризуется способностью человека производить общественно значимые преобразования в мире.

Отношение школьников к учению обычно характеризуется активностью учения, освоения содержания и т. п., которая определяет степень (интенсивность, прочность) «соприкосновения» обучаемого с предметом его деятельности. В *структуре активности* выделяются следующие компоненты:

- готовность выполнять учебные задания;
- стремление к самостоятельной деятельности;
- осознание выполняемых действий;

- устойчивость внимания к предмету активности;
- стремление повысить свой личный уровень и др.

Различают два уровня активности. Первый, низший уровень активности, обеспечивает достаточно продуктивную исполнительскую, воспроизводящую деятельность человека, совершаемую в системе, где он является преимущественно управляемым объектом. Это — активность объекта, или **объектная активность**, имеющая адаптивный, исполнительский характер. Она обеспечивает процесс социальной адаптации. **Пример:** человеку поручили покрасить стену. Он выполнил задание досрочно. Это — исполнительская активность.

На втором, высшем, уровне активность является первопричиной, источником деятельности ребёнка, имеющей творческий, преобразующий характер. Это — активность, идущая от воли субъекта, или **субъектная активность**, которая отличается:

- **спецификой внутренних качеств и состояний субъекта** непосредственно в момент действия — наличием внутренней мотивации деятельности целеполагания, планирования, предвидения (в отличие от реактивности, когда действия обуславливаются предшествующей ситуацией);
- **произвольностью**, т.е. обусловленностью собственной целью и волей субъекта (в отличие от ролевого, конформного поведения);
- **надситуативностью**, т.е. выходом за пределы исходных целей (в отличие от ограничения действий в узких рамках заданного);
- **автономизацией** — устойчивостью и самостоятельностью деятельности в отношении принятой цели (в отличие от адаптации — пассивного приспособления к той обстановке, в которой приходится действовать объекту).

В субъектно-активной деятельности человек воспроизводит себя в качестве социально значимого индивида, реализующего эту значимость с большой степенью самостоятельности и собственного выбора. **Пример:** этот же человек не только покрасил стену, но и расписал её — сделал на ней рисунок, орнамент. Это — творческая субъектная активность.

Через субъектную активность проявляются такие важнейшие качества личности, как индивидуальность личности, трудоспособность, творчество, инициативность, лидерство, конкурентоспособность и т.п.

Любая педагогическая технология имеет цель и обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся. Наибольший активизирующий эффект на уроках дают ситуации, в которых обучаемые должны:

- самостоятельно объяснять окружающие явления и процессы;
- отстаивать своё мнение;
- принимать участие в дискуссиях и обсуждениях;
- задавать вопросы своим товарищам и учителям;
- рецензировать ответы товарищей;
- оценивать ответы и письменные работы товарищей;
- заниматься обучением отстающих;
- объяснять более слабым ученикам непонятные места;
- самостоятельно выбирать посильное задание;
- находить несколько вариантов возможного решения познавательной задачи;
- проверить результаты своих действий (самопроверка), анализировать личные познавательные и практические действия;
- решать познавательные задачи, комплексно применяя известные им способы решения.

В некоторых педагогических технологиях цели и средства активизации составляют главную идею и являются основой эффективности результатов. К таким технологиям можно отнести:

- **игровые** технологии;
- технологии **проблемного** обучения, **поисковые, исследовательские, проектные, творческие, продуктивные**; в них ребёнок вводится в ситуации, требующие от него самостоятельного поиска выхода;
- **интерактивные** технологии, или технологии **межличностной коммуникации** (дебаты, мозговой штурм, критическое мышление и др.);

— технологии формирования *субъектной активности* человека (лидерства, субъектной *социальной активности*, *самозащитных качеств* личности).

Активные методы обучения. В педагогической литературе 70–90 гг. XX в. широко использовался термин «**активные методы обучения**» (АМО). Им обозначались методы и формы организации обучения, побуждавшие учащихся к активной мыслительной и практической деятельности, к которым относились проблемные, поисковые методы, деловые игры, тренинги, групповые дискуссии и другие, связанные с активностью обучаемых. В данном пособии АМО названы технологиями и отнесены к классу образовательных технологий, обозначенных как «**технологии модернизации традиционного обучения на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся**».

К классу технологий, в той или иной мере использующих познавательную субъектную активность, относятся и **технологии свободного воспитания, развивающего обучения** и некоторые другие.

Рекомендуемая литература

- Вербцкий А.А. Активное обучение в высшей школе. М., 1991.
 Гузев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001.
 Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика. 1982.
 Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979.

1.1. Игровые технологии

Игровая деятельность. Игра наряду с трудом и ученьем — один из основных видов деятельности человека, удивительный феномен нашего существования. По определению, игра — это **вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного**

опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

В человеческой практике игровая деятельность выполняет такие функции:

- **развлекательную** (это основная функция игры — развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);
- **коммуникативную**: освоение диалектики общения;
- **самореализации** в игре как полигоне человеческой практики;
- **игротерапевтическую**: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;
- **диагностическую**: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;
- **коррекцию**: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;
- **межнациональной коммуникации**: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей;
- **социализации**: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

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

- **свободная** развивающая **деятельность**, предпринимаемая лишь по желанию ребёнка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- **творческий**, в значительной мере импровизационный, очень активный **характер** этой деятельности («поле творчества»);
- **эмоциональная приподнятость** деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);
- **наличие** прямых или косвенных **правил**, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность её развития.

В структуру игры как **деятельности** органично входит целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует

себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается её добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

В структуру игры как **процесса** входят: а) роли, взятые на себя играющими; б) игровые действия как средство реализации этих ролей; в) игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными; г) реальные отношения между играющими; д) сюжет (содержание) — область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит её феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде, воспитании.

Игру как **метод обучения и воспитания**, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях. В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве **самостоятельных технологий** для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как **элементы** (иногда весьма существенные) более обширной технологии;
- в качестве технологии урока (занятия) или его **фрагмента** (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как **технология внеклассной работы** (игры типа «Зарница», «Орленок», КТД и др.).

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных **педагогических игр**.

В отличие от игр вообще **педагогическая игра обладает существенным признаком — чётко поставленной целью**

обучения и соответствующими ей педагогическими результатами, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приёмов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Реализация игровых приёмов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве её средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и ученья во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр (см. рис. 6).

Виды педагогических игр

В первую очередь следует разделить игры по виду деятельности на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические.

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр:

- а) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- б) познавательные, воспитательные, развивающие, социализирующие;
- в) репродуктивные, продуктивные, творческие;
- г) коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и др.

Обширна типология педагогических игр по характеру игровой методики.

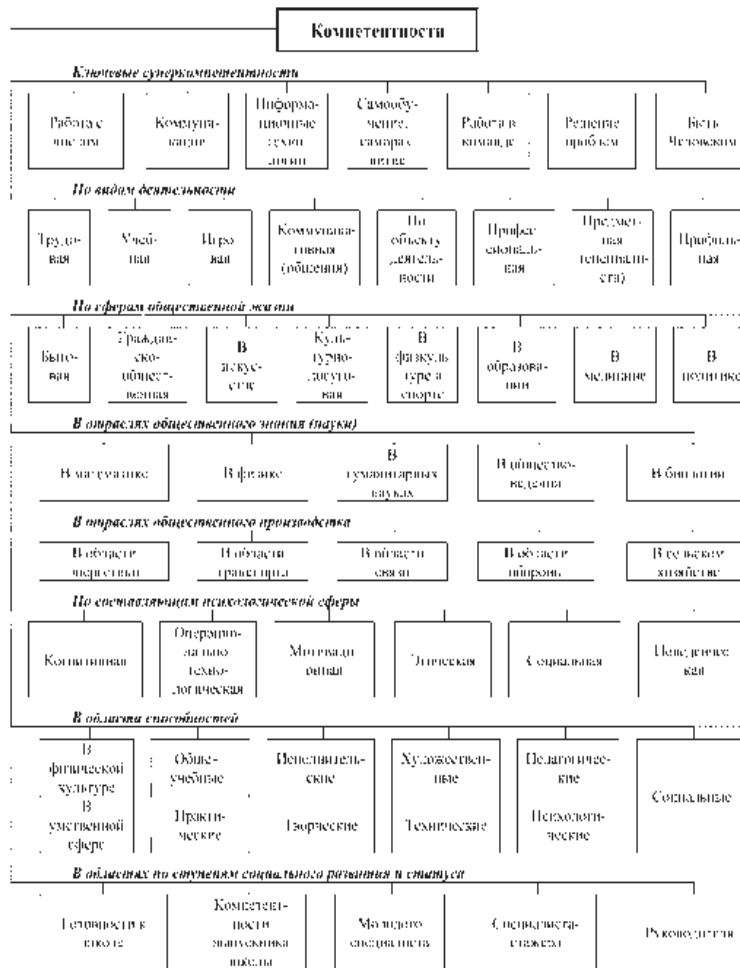


Рис. 5. Классификация ключевых компетентностей личности

Три большие группы составляют: игры с готовыми «жесткими» правилами; игры «вольные», правила которых устанавливаются по ходу игровых действий; игры, которые сочетают и свободную игровую стихию, и правила, принятые в качестве условия игры и возникающие по её ходу.

Важнейшие из других методических типов: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации.

По содержанию игры с готовыми правилами различают: все предметные (математические, химические и т.д.), спортивные, подвижные, интеллектуальные (дидактические), строительные и технические, музыкальные (ритмические, хороводные, танцевальные), лечебные, коррекционные (психологические игры-упражнения), шуточные (забавы, развлечения), ритуально-обрядовые и т.п.

По содержанию «вольные» (свободные) игры различают по той сфере жизни, которые они отражают: военные, свадебные, театральные, художественные, бытовые игры в профессию, этнографические и т.п.

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

И, наконец, **по форме** (форма есть способ существования и выражения содержания) можно выделить в самостоятельные типовые группы следующие игры: игры-празднества, игровые праздники; игровой фольклор; театральные игровые действия; игровые тренинги и упражнения; игровые анкеты, вопросники, тесты; эстрадные игровые импровизации; соревнования, состязания, противоборства, соперничества; конкурсы, эстафеты, старты; свадебные обряды, игровые обычаи; мистификации, розыгрыши, сюрпризы; карнавалы, маскарады; игровые аукционы и т.д.

Классификационные параметры игровых технологий

Уровень и характер применения: все уровни.

Философская основа: приспособляющаяся.

Методологический подход: индивидуальный, групповой, личностно-ориентированный.

Ведущие факторы развития: психогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + гештальт + суггестия.

Ориентация на личностные сферы и структуры: ЗУН + СУД + СУМ + СЭН + СДП.

Характер содержания: все виды + проникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, воспитательная, развивающая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: все виды — от системы консультаций до программного.

Преобладающие методы: развивающие, поисковые, творческие.

Организационные формы: все формы.

Преобладающие средства: практические + наглядные + программированные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: свободное воспитание.

Направление модернизации: активизация.

Категория объектов: массовая, все категории.

Спектр целевых ориентаций

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

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

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

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

Концептуальные основы игровых технологий

❖ Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самореализации.

❖ Игра — форма психогенного поведения, т.е. внутренне присущего, имманентного личности (Д.Н. Узнадзе).

❖ Игра — пространство «внутренней социализации» ребёнка, средство усвоения социальных установок (Л.С. Выготский).

❖ Игра — свобода личности в воображении, «иллюзорная реализация нереализуемых интересов» (А.Н. Леонтьев).

❖ Игра — школа жизни и практика развития детей (С.Л. Рубинштейн).

❖ Способность включаться в игру не связана с возрастом человека, но в каждом возрасте игра имеет свои особенности.

❖ Содержание детских игр развивается от игр, в которых основным содержанием является предметная деятельность, к играм, отражающим отношения между людьми, и, наконец, к играм, в которых главным содержанием выступает подчинение правилам общественного поведения и отношения между людьми.

❖ В возрастной периодизации детей (Д.Б. Эльконин) особая роль отведена ведущей деятельности, имеющей для каждого возраста своё содержание. В каждой ведущей деятельности возникают и формируются соответствующие психические новообразования. Игра является ведущим видом деятельности для дошкольного возраста.

Особенности игровых технологий

Все следующие за дошкольным возрастными периодами со своими ведущими видами деятельности (младший школьный возраст — учебная деятельность, средний — общественно полезная, старший школьный возраст — учебно-профессиональная деятельность) не вытесняют игру, а продолжают включать её в процесс развития ребёнка.

Игровые технологии в дошкольном периоде

Ролевой игрой ребёнок овладевает к третьему году жизни, знакомится с человеческими отношениями, начинает различать внешнюю и внутреннюю сторону явлений, открывает у себя наличие переживаний и начинает ориентироваться в них.

У ребёнка формируются воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему переносить свойства одних вещей на другие, возникает ориентация в собственных чувствах и формируются навыки их культурного выражения, что позволяет ребёнку включаться в коллективную деятельность и общение.

В результате освоения игровой деятельности в дошкольном периоде формируется готовность к общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности ученья.

Технология развивающих игр Б.П. Никитина

Никитин Борис Павлович (1916–1999) — педагог-новатор, г. Москва.

Программа игровой деятельности состоит из набора **развивающих игр**, которые при всем своём разнообразии имеют общую идею и обладают характерными особенностями.

Каждая игра — это **набор задач**, которые ребёнок решает с помощью кубиков, кирпичиков, квадратов из картона или пластика, деталей из конструктора-механика и т.д. В своих книгах Никитин предлагает развивающие игры с кубами, узорами, рамками и вкладышами Монтессори, уникабом, планами и картами, квадратами, наборами «Угадай-ка», таблицами сотни, «точечками», «часами», термометром, кирпичиками, кубиками, конструкторами. Дети играют с мячами, веревками, резинками, камушками, орехами, пробками, пуговицами, палками и т.д. и т.п. Предметные развивающие игры лежат в основе строительно-трудовых и технических игр, и они напрямую связаны с интеллектом.

Задачи даются ребёнку в различной форме: в виде модели, плоского рисунка в изометрии, чертеже, письменной или устной инструкции и т.п., и таким образом знакомят его с **разными способами передачи информации**.

Задачи имеют очень **широкий диапазон трудностей**: от доступных иногда двух-трёхлетнему малышу до непосильных среднему взрослому. Поэтому игры могут возбуждать интерес в течение многих лет (до взрослости). Постепенное возрастание трудности задач в играх позволяет ребёнку **идти вперёд** и совершенствоваться самостоятельно, т.е. **развивать** свои **творческие способности**, в отличие от обучения, где все объясняется и где формируются в основном только исполнительские черты в ребёнке.

Методические советы Б.П. Никитина

- Ребёнку не навязывается никакая определённая программа обучения. Он погружается в мир игры, в котором волен выбирать сферу деятельности.
- Ребёнку не объясняется новая игра, он вовлекается в неё с помощью сказки, подражая старшим, участвуя в коллективных играх.
- Освоение новой игры, как правило, требует активного участия старших; в дальнейшем ребёнок может заниматься самостоятельно.
- Перед ребёнком ставятся задачи, которые постепенно усложняются.
- Ребёнку нельзя подсказывать. Он должен иметь возможность думать самостоятельно.
- Если ребёнок не может справиться с заданием, нужно вернуться к лёгким, уже сделанным заданиям или временно оставить эту игру.
- Если ребёнок достиг «потолка» своих возможностей или утратил интерес к игре, нужно её на время отложить.

Решение задачи предстает перед ребёнком не в абстрактной форме ответа математической задачи, а в виде рисунка, узора или сооружения из кубиков, кирпичиков, деталей конструктора, т.е. в **виде** видимых и осязаемых **вещей**. Это позволяет сопоставлять наглядно «задание» с «решением» и **самому проверить точность выполнения задания**.

В развивающих играх — в этом и заключается их главная особенность — удалось **объединить** один из основных принципов обучения **от простого к сложному** с очень важным прин-

ципом творческой деятельности **самостоятельно по способностям**, когда ребёнок может подняться **до «потолка»** своих возможностей. Это позволило решить сразу несколько проблем, связанных с развитием творческих способностей:

- развивающие игры могут дать «пищцу» для развития творческих способностей с *самого раннего* возраста;
- их задания-ступеньки всегда создают условия, *опережающие* развитие способностей;
- поднимаясь каждый раз *самостоятельно до своего «потолка»*, ребёнок развивается наиболее успешно;
- развивающие игры могут быть очень *разнообразны по своему содержанию* и, кроме того, как и любые игры, они не терпят *принуждения* и создают атмосферу *свободного* и радостного творчества.

Игровые технологии в младшем школьном возрасте

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

В игровой модели учебного процесса создание проблемной ситуации происходит через введение игровой ситуации: проблемная ситуация проживается участниками в её игровом воплощении, основу деятельности составляет игровое моделирование, часть деятельности учащихся происходит в условно-игровом плане.

Ребята действуют по **игровым правилам** (так, в случае ролевых игр — по логике разыгрываемой роли, в имитационно-моделирующих играх наряду с ролевой позицией действуют «правила» имитируемой реальности). Игровая обстановка трансформирует и позицию учителя, который балансирует между ролью организатора, помощника и соучастника общего действия.

Итоги игры выступают в **двойном плане** — как игровой и как учебно-познавательный результат. Дидактическая функ-

ция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ соотношения игровой ситуации как моделирующей, её соотношения с реальностью. **Важнейшая роль в данной модели принадлежит заключительному ретроспективному обсуждению, в котором учащиеся совместно анализируют ход и результаты игры, соотношение игровой (имитационной) модели и реальности, а также ход учебно-игрового взаимодействия.** В арсенале педагогики начальной школы содержатся игры, способствующие обогащению и закреплению у детей бытового словаря, связной речи; игры, направленные на развитие числовых представлений, обучение счёту, и игры, развивающие память, внимание, наблюдательность, укрепляющие волю.

Результативность дидактических игр зависит, во-первых, от систематического их использования; во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями.

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определённую часть учебного процесса и объединённое общим содержанием, сюжетом, персонажем. В неё включаются последовательно игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их; группы игр на обобщение предметов по определённым признакам; группы игр, в процессе которых у младших школьников развивается умение отличать реальные явления от нереальных; группы игр, воспитывающих умение владеть собой, быстроту реакции на слово, фонематический слух, смекалку и др. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, осваивать учебные элементы. Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов — забота каждого учителя начальной школы.

В отечественной педагогике имеется немало таких игровых технологий («Сам Самыч» В.В. Репкина, «Мумми-тролли» томских авторов, персонажи «Волшебника Изумрудного города», «Приключений Буратино» и т.д.), встроенных в основное содержание обучения.

Игровая методика обучения детей теории музыки В.В. Кирюшина. Основа этой методики — соответствие каждому музыкальному понятию одушевлённого персонажа (октава — жирафа, терция — сестрица, диссонанс — злой волшебник и т.п.). В различных приключениях у героев проявляются их сущностные признаки и качества. Вместе с героями дети с трёхлетнего возраста незаметно для себя усваивают самые сложные музыкальные умения, понятия ритма, тональности, начала гармонии.

Игровые технологии в среднем и старшем школьном возрасте

В подростковом возрасте обостряются потребности в создании собственного мира, в стремлении к взрослости, происходит бурное развитие воображения, фантазии.

Особенности игры в старшем школьном возрасте — нацеленность на самоутверждение перед обществом, ориентация на речевую деятельность, юмористическая окраска, стремление к розыгрышу.

Из внутришкольных игровых технологий наиболее популярными являются учебные деловые игры.

Деловые игры

Деловая игра (по Г.П. Щедровицкому) — это:

- педагогический метод моделирования различных управленческих и производственных ситуаций, цель которых — обучение отдельных личностей и их групп принятию решения;
- особое отношение к окружающему миру;
- субъективная деятельность участников;
- социально заданный вид деятельности;
- особое содержание усвоения;
- социально-педагогическая «форма организации жизни».

Деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования общеучебных умений, даёт возможность учащимся понять и изучить учебный материал с различных позиций.

В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама.

Имитационные игры. На занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения, например профсоюзного комитета, совета наставников, отдела, цеха, участка и т.д. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы и т.д.) и обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет начальника цеха, зал заседаний и т.д.). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

Операционные игры. Они помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например методики написания сочинения, решения задач, ведения пропаганды и агитации. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

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

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

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

Технология деловой игры состоит из следующих этапов (см. рис. 7):

<p>Организационное начало урока Предварительная организация класса <i>Цель:</i> психологический настрой учащихся на предстоящее занятие; обеспечение нормальной обстановки на уроке</p>	<p>взаимное приветствие учителя и учащихся; проверка отсутствующих; проверка готовности к занятию; проверка рабочих мест, организация питания</p>
<p>Новизна (контроль) знаний учащихся Актуализация опорных знаний <i>Цель:</i> выявить на предыдущей информации к новой теме, воспитание объективной самооценки</p>	<p>устный опрос; самостоятельные работы; контрольные работы; зачёты</p>
<p>Изучение нового материала на уроке <i>Цель:</i> усвоение фактов и основных идей; усвоение метода исследования изучаемого материала; овладение методикой исследования изучаемого материала</p>	<p>педагогические задачи (найти материал); объяснение материала учителем; самостоятельное изучение материала на уроке</p>
<p>Закрепление полученных знаний <i>Цель:</i> прочное усвоение знаний; текущий контроль усвоения</p> <p>Домашнее задание <i>Цель:</i> развитие самостоятельности и творческого мышления; совершенствование методов самостоятельной работы</p>	<p>итоговое опросание; воспитательные, приемы ЗУН; обобщение и систематизация</p> <p>разъяснение домашнего задания; индивидуализация домашнего задания; проверка и оценка домашнего задания</p>

Рис. 7. Технологическая схема деловой игры

Этап подготовки. Подготовка деловой игры начинается с **разработки сценария** — условного отображения ситуации и объекта. В содержание сценария входят:

— учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристик действующих лиц (групп).

Далее идёт **ввод в игру**, ориентация участников и экспертов. Определяется режим работы, формулируется главная цель занятия, обосновывается постановка проблемы и выбора ситуации. Выдаются пакеты материалов, инструкций, правил, установок. Собирается дополнительная информация. При необходимости ученики обращаются к ведущему и экспертам за консультацией. Допускаются предварительные контакты между участниками игры. Негласные правила запрещают отказываться от полученной по жребию роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, подавлять активность, нарушать регламент и этику поведения.

Этап проведения — процесс игры. С началом игры никто не имеет права вмешиваться и изменять её ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они уходят от главной цели игры. В зависимости от модификации деловой игры могут быть введены различные типы групповых ролевых позиций участников. Позиции, проявляющиеся по отношению к *содержанию работы в группе*: генератор идей, разработчик, имитатор, эрудит, диагност, аналитик.

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

Позиции, проявляющиеся по отношению к *новизне*: инициатор, осторожный критик, консерватор.

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

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

Этап анализа и обобщения, обсуждения и оценки результатов игры. Выступления экспертов, обмен мнениями, защита учащимися своих решений и выводов. В заключение учитель констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог занятия. Обращается внимание на сопоставление использованной имитации с соответствующей областью реального мира, установление связи игры с содержанием учебного предмета.

Предтечи, разновидности, последователи

📖 **Организационно-деятельностные игры** (Г.П. Щедровицкий). Применяются для решения реальных вопросов текущей деятельности или для развития конкретного учреждения, а также для повышения квалификации работников непосредственно в учреждении с использованием реального информационного материала. Одна из основных характеристик ОДИ — активная, деятельностная включённость в работу всех участников (**коллективная мыследеятельность**).

Основной акцент в ней делается на рефлексии. Причём учащийся делает собственную деятельность объектом своего активного воздействия: он изменяет, совершенствует или заново выстраивает её. Акцент на рефлексии в ОДИ определяет соответствующий эффект данной формы игры, который, как правило, рассматривается в трёх аспектах: 1) познавательном; 2) развития мыслительных способностей и 3) аспекте общепсихологического развития учащихся.

ОДИ отличается тем, что основной акцент в ней делается на **рефлексии** участниками собственной деятельности и той ситуации, в которой эта деятельность осуществляется. Причём учащийся делает собственную деятельность объектом своего активного воздействия: в ходе игры он изменяет, совершенствует или заново выстраивает её.

Игротехник должен представить членам группы проблемное задание, т.е. перед участниками игры ставится **задача на поиск, а точнее, на изобретение нового способа решения обсуждаемой проблемы**.

В ОДИ приобретает способность к объективированию (или отстранению) собственной деятельности в ходе её рефлексивного анализа. Объективация предполагает выход субъекта в особую рефлексивную позицию, внешнюю по отношению к нему самому, что расширяет его возможности адекватной оценки собственной деятельности и ситуации.

Развитие учащихся проявляется прежде всего в изменении уровня притязаний, самооценки и мотивации в учебной деятельности, которые становятся более адекватными. Благодаря рефлексии учащийся начинает более беспристрастно

анализировать собственную деятельность, объективно смотреть на себя со стороны.

Работа с группой ведётся по следующей схеме: проигрывание игрового эпизода, обеспечивающего включённость участников в игру на эмоциональном и поведенческом уровнях. После проигрывания **игротехник** задаёт членам группы вопросы, выводя их в область причинно-следственных связей, заставляя анализировать своё и чужое поведение в только что разыгранной сценке, инициируя таким образом их рефлекссию. Каждая группа в результате должна выйти на фиксированные заранее точки обсуждения. При этом игротехнику надо содействовать проявлению анализирующей активности членов группы, помогать делать выводы, находить причинно-следственные связи, видеть новые проблемы. Игротехник должен играть роль «пытливого исследователя», пытающегося понять вместе с другими членами его группы суть только что проигранной ситуации.

Ассистенты игротехников: фиксируют проявления рефлексии у членов групп в ходе анализа проигранных ситуаций; а также отслеживают активизацию проявлений рефлексии у участников с позиции «критика», «наблюдателя», «эксперта».

Работа разбивается на три части: подготовительную, игровое исполнение, аналитическую разборку.

Подготовительная часть предполагает создание (конструирование, проектирование) того, что будет затем разыграно в виде одной из общих схем, и отработку плана действий (операции и процедуры) самого игрового исполнения. В соответствии с этими схемами и планами происходит самоопределение учащихся. Учащиеся (они же участники игровой имитации) проходят инструктаж и тренировки по исходным схемам перед игровым исполнением, и те, кто принимает предложенные условия, могут «включиться» в игровые процессы. Принятие игровой роли, места, позиции требует от участников игры готовности меняться, быть раскованными и ироничными к самим себе.


Игра — это не тренажёр, участникам нужно понять, принять и поверить в смысл игрового действия, в разумность и ценность возможных результатов.

Фаза игрового действия делает организаторов и участников игры равными в условиях ситуативных столкновений. Педагог здесь такой же игрок, как и все остальные. Никто не знает, каким будет конечный продукт игры, поэтому никто и не может быть в позиции инструктора. Все играющие входят в предложенную педагогом схему, но сами игровые процессы начинают эту схему расшатывать и иногда ломать. Если педагог движется вместе с игрой, то он может в ходе игры конструктивно обогатить собственные представления и схемы.

В самом содержании игровых процессов также выделяются три этапа:

- представление в ролевых схемах и сценарных заготовках педагога;
- установление правил взаимодействия по ходу развития игровых событий;
- борьба без правил за сохранение своей точки зрения, собственных интереса и целей.

Третья, завершающая фаза игровой имитации — **аналитический разбор**. Разбор позволяет уже не в игровой ситуации произвести анализ и критику исходных схем, их развёртывание и обогащение. Педагоги и учащиеся за счёт этого могут увидеть направления решения проблем, накопить опыт работы. Те, кто не проводит аналитического разбора, в результате прохождения игрового процесса лишь поверхностно знакомятся со схемами организации мышления, но оказываются неспособными применять их в дальнейшем самостоятельно.

 **Школа-театр**. Ни один праздник, ни одно традиционное мероприятие не обходятся без театрализации. Театр — это устойчивая и социально принятая форма игры.

Театральные формы обучения проникают на уроки, причём не только на уроки литературы и истории, но и на такие, казалось бы, строгие дисциплины, как математика, физика или химия. В этих случаях коллектив руководствуется следующими **концептуальными положениями**:

❖ Если игра вообще и драматическая игра в частности занимает большое место в жизни детей, если стремление к инновативности, к перевоплощению является одной из основных

особенностей детской природы, то, очевидно, школа и воспитание не имеют права проходить мимо этой особенности.

❖ Детское драматическое творчество должно занять видное место в жизни школы, но с тем содержанием и теми формами, которые близки детской душе.

❖ Театр имеет право на существование в школе не в качестве приложения к какому-нибудь предмету (иностранному, литературе, МХК), а в качестве самоценного, творческого (значит, и образовательного!) явления.

❖ Воспроизведение избранного ребёнком образа должно быть исключительно делом его собственного драматического творчества, результатом его способности отдаваться драматической иллюзии.

❖ Необходимость акцентировать внимание на первый план **не на результате** работы (спектакль, вечер, разыгрывание сюжета в оконченном виде), а на **самом процессе работы**.

❖ Никакого натаскивания, никакой выучки ни в интонации, ни в жесте, ни в мизансцене; **никакому обучению «игре» под артиста не должно быть места в школе**.

❖ Педагогически правильно, чтобы в работе по драматизации принимали участие **не избранные талантливые, но по мере сил и способностей ВСЕ дети данной** возрастной группы.

❖ Драматическая **игра ребёнка только игра; игра актёра — зрелище**.

❖ «Смысл существования в юных годах заключается в игре...» (К. Гроос).

❖ Театр — искусство синтетическое, включающее в работу всех муз.

Драматизация (все виды *воспроизведения в лицах*) является лучшей школой эстетического воспитания. Она даёт ребёнку огромное количество разнообразных практических навыков и умений, знакомит его со свойствами и употреблением предметов окружающего мира.

Драматизация творчески упражняет и развивает самые разнообразные способности и функции: речь, интонацию, воображение, память, наблюдательность, внимание, ассоциа-

ции, технические и художественные способности (работа над сценой, бутафорией, костюмами, декорациями), двигательный ритм, пластичность и т.д., благодаря этому расширяет творческую личность ребёнка.

Драматизация развивает *эмоциональную сферу*, тем самым обогащая личность; развивает симпатию, сострадание, нравственное чувство, воспитывая способность перевоплощаться в других, жить их жизнью, чувствовать их радость и горе.

Драматизация как *метод преподавания даёт* ребёнку активное, действенное природосообразное восприятие знаний, вместо сухого усвоения яркой образ, глубокое и живое переживание, она привлекает к работе *всю личность ребёнка*: ум, чувства, воображение, волю.

📖 **Внеклассные ролевые игры.** Игра для детей — это способ познания мира и своего места в нём, и потому она необходима для развития их личности. Игра — это деятельность, цель которой — сама эта деятельность. При таком подходе к играм, в которые играет большинство взрослых, можно отнести и театр, и кино, и политику, и многое другое. Особое место занимают здесь театральные ролевые игры. В настоящее время ролевые игры приобрели характер молодёжного общественного движения.

История ролевого движения начинается с того момента, когда около 20 человек собрались под Казанью, чтобы прожить несколько дней в мире, именуемом Средиземье (J.R.R. Tolkien «The Lord of the Rings»). Так состоялись первые «Хоббитские игры».

Современное движение ролевых игр нельзя назвать толкиенистским, так как его участники играют буквально во всё: от «Курочки Рябы» до «Перекрёстка» (игра, в которой в идеале участвуют литературные персонажи всех времён и народов) и от «Вавилона-5» (известный футуристический сериал) до «Валинорки» («Сотворение мира»).

Ролевая игра — это процесс создания игрового мира с погружением в него игрока как самостоятельной личности.

Роль может стать мощным стимулом к самовоспитанию. Многие игроки, которым их роли нравятся, продолжают

придерживаться их и в повседневной жизни (например, дивные эльфы очищают от мусора ближайшие леса и парки).

Глобальная цель ролевой игры заключается в том, чтобы устранить несоответствие между отдельно взятой личностью и окружающим её миром.

Возможны два варианта снятия этого противоречия: надо изменить личность, чтобы она стала соответствовать миру, либо преобразовать мир, чтобы в нём стало хорошо данной личности.

Организаторы игры и игроки могут ставить перед собой и конкретные задачи:

- **познавательные** («как это было?»);
- **эстетические** («мир прекрасен»);
- **обучающие** («как это делать?» — в игре можно быть следопытом, корабелом, воином, монахом буддийского монастыря и т.п.);
- **этические** («это наш мир» — проведение в жизнь некоторой системы моральных ценностей);
- **компенсаторные** («всё было не так» — игры такого плана предполагают обязательный литературный или режиссерский кинематографический источник);
- **структурирование времени** («как здорово, что все мы здесь сегодня собрались» — это задача начинающих игроков).

Организация игры начинается с её замысла. Основное внимание при этом должно быть уделено следующим моментам. Во-первых, задуманный мир должен быть целостным, но допускать множество различных ситуаций. Во-вторых, уточняется продолжительность игры.

Определяется форма проведения игры: полигонная или кабинетная. Если игра полигонная, то определяются основные характеристики места игры.


Обычно реальное количество участников бывает в 1,5–3 раза меньше заявленного.

Следующий важный момент — подбор организаторов игры и создание команды мастеров. Её задача — разработка замысла игрового мира, подготовка к игре, контроль за её ходом и (в случае необходимости) защита игрового мира от неадекватных ему действий игроков.

Команда на небольшую игру состоит обычно из 5–7 человек, но не больше 10.


Команда должна создать командную легенду — историю изображаемого народа, города и т.п., описание современного состояния (кому сколько лет, кто что делает, в каких родственных или иных отношениях состоит) — и материализовать задуманный имидж команды.

Начало игры должно быть по возможности красивым и эффектным. Часто для этого проводят парад участников игры или устраивают вводное театральное действие.

 **Финансово-экономические деловые игры.** Цель таких игр — подготовка учащихся к рыночной экономике. Для этого моделируются определённые управленческие, экономические, финансовые, бизнес-ситуации, в которых формируются умения анализировать их и принимать оптимальные решения.

В школах деловые игры могут проводиться как на уроках, так и во время внеклассных мероприятий.

Финансовая сторона игры может предусматривать введение собственной школьной валюты и активную деятельность банка, проводящего такие операции, как кредитование коммерческой деятельности фирм, проведение займов, введение личных лицевого счетов клиентов, а экономическая — моделировать организацию производительной деятельности в значительном объёме и разнообразных формах. Это частный бизнес, малые предприятия, кооперация, большой объём коммерческих услуг, торговля.

 **Игровые автоматы.** Прародительницей игровых автоматов считается игра в кости, известная ещё древним египтянам: там тоже действует генератор случайных чисел. Первые механические устройства, играющие с человеком на деньги, появились в США в конце XIX в. Позднее родилась система главного приза — джекпота.

Игроманию — страсть к игре относят к таким недугам, как алкоголизм и наркомания. Игромания чаще всего сопровождается асоциальным поведением, ростом правонарушений, связанных с «долговой ямой» и угрозой тюрьмы. Могут происходить определённые изменения личности, например

аутизация (избегание общения). Эти люди склонны к депрессии. И дети гораздо чаще, чем взрослые. Есть и общие для всех болезней зависимости последствия — разрушение всех социальных связей: семейных, профессиональных.

Рекомендуемая литература

- Азаров Ю.П.* Игра и труд. М., 1973.
Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. М., 1979.
Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М., 1994.
Баев П.М. Играем на уроках русского языка. М., 1989.
Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. М., 1988.
Газман О.С. и др. В школу — с игрой. М., 1991.
Добринская Е.И., Соколов Э.В. Свободное время и развитие личности. Л., 1983.
Журавлев А.П. Языковые игры на компьютере. М., 1988.
Зак А.З. Поиск девятого: Игра на поиск закономерностей для детей 6–10 лет. М.: НПО «Перспектива», 1993.
Зак А.З. Путешествия насекомых: Игра на планирование деятельности для детей 6–10 лет. М., 1992.
Зак А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 9 лет. М.: Новая школа, 1996.
Занько С.Ф. и др. Игра и учёбе. М., 1992.
 Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В. Петрусинского. М.: Прометей, 1991.
 Игры — обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В.В. Петрусинского. М., 1994.
Капитонов А.Н. Организационно-деятельностная игра в школе // Школьные технологии. 2000. № 2.
Коваленко В.Г. Дидактические игры на уроках математики. М., 1990.
Куприянов Б.В. и др. Организация и методика проведения игр с подростками. М.: ВЛАДОС, 2001.
Кэрролл Л. Логическая игра. М., 1991.
Литова З.А. Деловые игры в школе // Школьные технологии. 2000. № 2.

- Макаренко А.С.* Некоторые выводы из педагогического опыта // Сочинения. Т. V. М., 1958.
- Минкин Е.М.* От игры к знаниям. М., 1983.
- Никитин Б.П.* Ступеньки творчества, или Развивающие игры. М., 1990.
- Озеркова И.А.* Ролевые игры как технология самовоспитания // Школьные технологии. 2000. № 2.
- Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С.* Технология игры в обучении и развитии. М.: РПА, 1996.
- Платов В.Я.* Деловые игры: разработка, организация, проведение. М.: Профиздат, 1991.
- Прутченков А.С.* Школа деловой игры // Школьные технологии. 1998. № 4.
- Самоукина Н.В.* Организационно-обучающие игры в образовании. М.: Народное образование, 1996.
- Стиваковский А. С.* Игра — это серьёзно. М., 1981.
- Стронин М.Ф.* Обучающие игры на уроках английского языка. М., 1981.
- Хейзинга И.* В тени завтрашнего дня. М., 1992.
- Шмаков С.А.* Игры учащихся — феномен культуры. М., 1994.
- Шмаков С.А.* Культура — досуг — ребёнок. М., 1994.
- Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1979.
- Яновская М.Г.* Творческая игра в воспитании младшего школьника. М., 1974.

1.2. Проблемное обучение

Дьюи Джон (1859–1952) — американский философ-прагматик, психолог и педагог. Предлагал всё обучение построить как самостоятельное решение проблем.

В нашей стране наибольший вклад в разработку теории проблемного обучения внесли **А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер** и др.

Технология проблемного обучения получила большое распространение в 20–30-х гг. в советской и зарубежной школе. **Проблемное обучение** основывается на теоретичес-

ких положениях Д. Дьюи, основавшего в 1894 г. в Чикаго опытную школу, в которой учебный план был заменён игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счётом, письмом проводились только в связи с потребностями — инстинктами, возникавшими у детей спонтанно, по мере их развития — физиологического созревания. Для обучения Дьюи выделял четыре важнейших потребности-инстинкта: социальный, конструирования, художественного выражения, исследовательский.

Для удовлетворения этих инстинктов ребёнку дошкольного возраста предоставлялись в качестве источников познания слово (книги, рассказы), произведения искусства (картинки), технические устройства (игрушки); дети вовлекались в игру. В более старшем возрасте ребёнку предлагались загадки, задачи, проблемы для решения, они вовлекались в практическую деятельность — труд.

Впоследствии психолого-педагогические исследования в области творчества, творческого мышления и проблемного обучения позволили разработать общую технологию проблемного обучения.

В педагогической литературе встречаются следующие родственные термины и понятия:

- **проблемный подход** (Т.И. Шамова), принцип проблемности (В.Т. Кудрявцев, А.М. Матюшкин), требующие обязательной организации проблемной ситуации;
- **проблемные методы** (В. Оконь) как пути и способы решения педагогических задач;
- **проблемное обучение** как тип обучения (М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин), если рассматривать его как относительно самостоятельную дидактическую систему.

Сегодня под **проблемным обучением** (технологией проблемного обучения) понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками (ЗУН) и развитие мыслительных способностей (СУД).

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: принцип проблемности является глобальным всепроникающим основанием любой человеческой деятельности. На нём сегодня построены все метатехнологии социальной политики; в области же педагогики проблемному обучению сегодня отведена довольно скромная роль в модульно-локальных технологиях для построения ограниченного круга учебно-воспитательных задач.

Философская основа: прагматическая + приспособляющаяся.

Методологический подход: исследовательский.

Ведущие факторы развития: биогенные (по Д. Дьюи) + социогенные + психогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + бихевиористская.

Ориентация на личностные сферы и структуры: 1) ЗУН + 2) СУД.

Характер содержания: обучающий, светский, общеобразовательный, гуманистический + технократический, проникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: развивающая.

Тип организации и управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + самостоятельная работа с книгой.

Преобладающие методы: проблемные.

Организационные формы: индивидуальная + групповая, академическая + клубная.

Преобладающие средства: вербальные + программированные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: свободного воспитания + антропоцентрический + деятельностно ориентированный.

Направление модернизации: активизация и интенсификация деятельности учащихся.

Категория объектов: массовая + все категории.

Целевые ориентации

- ☆ Приобретение (усвоение) ЗУН учащимися.
- ☆ Повышение прочности знаний.
- ☆ Усвоение способов самостоятельной деятельности (СУД).
- ☆ Формирование поисковых и исследовательских умений и навыков.
- ☆ Развитие познавательных и творческих способностей.

Концептуальные положения (по Д. Дьюи)

- ❖ Ребёнок в онтогенезе повторяет путь человечества в познании.
- ❖ Усвоение знаний есть спонтанный, неуправляемый процесс.
- ❖ Ребенок усваивает материал, не просто слушая или воспринимая органами чувств, а как **результат удовлетворения** возникшей у него **потребности** в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.
- ❖ Условиями успешности обучения являются:
 - **проблематизация** учебного материала (знания — дети удивления и любопытства);
 - **активность** ребёнка (знания должны усваиваться с аппетитом);
 - **связь обучения** с жизнью ребёнка, игрой, трудом.

Особенности содержания

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

Сама логика научных знаний в генезисе представляет логику проблемных ситуаций, поэтому часть учебного материала содержит исторически правдоподобные коллизии из истории науки. Однако такой путь познания был бы слишком неэкономичен; оптимальная структура материала — вариант

сочетания традиционного изложения с включением в него проблемных ситуаций (который и называется **проблемным обучением**).

Проблемные ситуации могут быть различными по характеру неизвестного, интересности содержания, уровню проблемности, виду рассогласования информации, другим методическим особенностям (см. рис. 8).

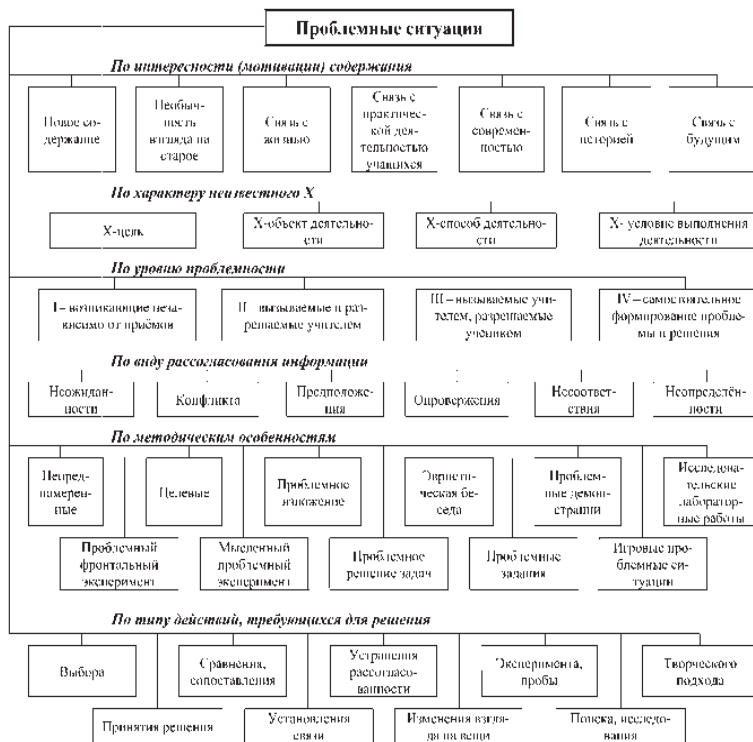


Рис. 8. Классификация проблемных ситуаций

По содержанию решаемых проблем различают *три вида проблемного обучения*:

- решение научных проблем (научное творчество) — теоретическое исследование, т.е. поиск и открытие обучаемым нового правила, закона, доказательства; в основе этого вида

проблемного обучения лежат постановка и решение теоретических учебных проблем;

- решение практических проблем (практическое творчество) — поиск практического решения, т.е. способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение; в основе этого вида проблемного обучения лежат постановка и решение практических учебных проблем;

- создание художественных решений (художественное творчество) — художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее рисование, игру, музицирование и т.п.

Особенности методики

Проблемные методы — это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами и явлениями их сущность, управляющие ими закономерности.

Различают два типа проблемных ситуаций: **педагогическую** и **психологическую**. Первая представляет особую организацию учебного процесса, вторая касается деятельности учеников.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, постановки учителем вопросов, подчеркивающих противоречия, новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания.

Создание **психологической проблемной ситуации** — сугубо индивидуальное явление: это «вопросное состояние», поисковая деятельность сознания, психологический дискомфорт. Ни слишком трудная, ни слишком лёгкая познавательная задача не создаёт проблемной ситуации для учеников. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле.

Технологическая схема цикла проблемного обучения (постановка и разрешение проблемной ситуации) показана на рисунке 9.

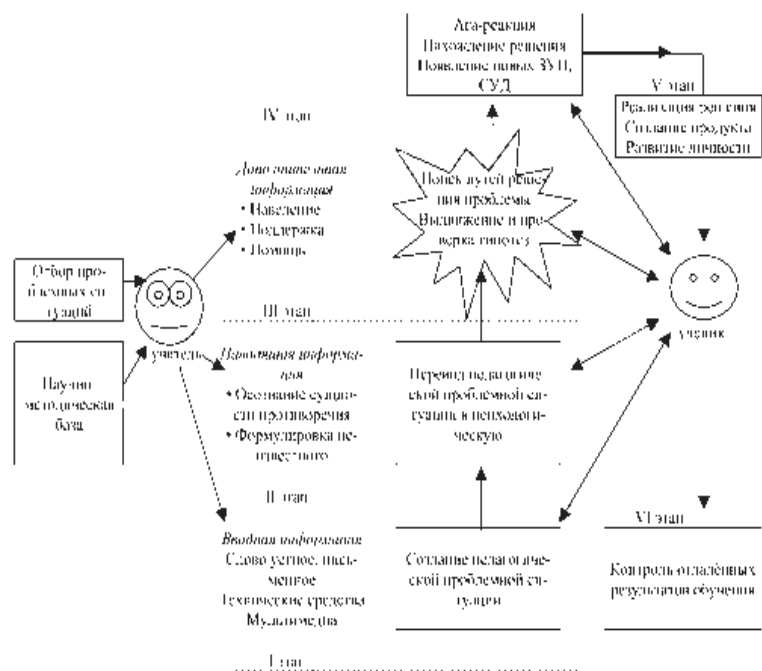


Рис. 9. Технологическая схема цикла проблемного обучения

I этап — постановка педагогической проблемной ситуации, направление учащихся на восприятие её проявления, организация появления у ребёнка вопроса, необходимости реакции на внешние раздражители. Педагогическая проблемная ситуация создаётся с помощью различных вербальных и технических средств.

II этап — перевод педагогически организованной проблемной ситуации в психологическую: состояние вопроса — начало активного поиска ответа на него, осознание сущности противоречия, формулировка неизвестного. На этом этапе учитель оказывает дозированную помощь, задаёт наводящие вопросы и т.д. Трудность управления проблемным обучением состоит в том, что возникновение психологической проблемной ситуации — акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подходов.

III этап — поиск решения проблемы, выхода из тупика противоречия. Совместно с учителем или самостоятельно учащиеся выдвигают и проверяют различные гипотезы, привлекают дополнительную информацию. Учитель оказывает необходимую помощь (в зоне ближайшего развития).

IV этап — «Ага-реакция», появление идеи решения, переход к решению, разработка его, образование нового знания (ЗУН, СУД) в сознании учащихся.

V этап — реализация найденного решения в форме материального или духовного продукта.

VI этап — отслеживание (контроль) отдалённых результатов обучения.

Методические приёмы создания проблемных ситуаций:

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

Для успешной реализации технологии проблемного обучения необходимы:

- построение оптимальной системы проблемных ситуаций и средств их создания (устного и письменного слова, мультимедиа);
- отбор и использование самых актуальных, сущностных задач (проблем);

- учёт особенностей проблемных ситуаций в различных видах учебной работы;

- наконец, в проблемном обучении исключительное значение имеют личностный подход и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность ребёнка.

Уровни проблемного обучения отражают не только разный уровень усвоения учащимися новых знаний и способов умственной деятельности, но и разные уровни мышления.

Уровень обычной несамостоятельной активности — это восприятие учащимися объяснений педагога, усвоение образца умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение самостоятельных работ, упражнений производящего характера.

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

Уровень самостоятельной активности предусматривает выполнение самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда обучаемый самостоятельно работает по тексту учебника, применяет усвоенные знания в новой ситуации, конструирует решение задачи среднего уровня сложности, путём логического анализа доказывает гипотезы — помощь педагога при этом минимальна.

Уровень творческой активности характеризует выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа, открытия нового способа решения, самостоятельного доказательства. На этом уровне делаются самостоятельные выводы и обобщения, изобретения; художественное творчество тоже относится к этому уровню.

Урок. Логическая структура проблемного урока имеет не линейный характер (одно-, двух-, трёхлинейный), а более сложный — спиралеобразный, «криволинейный» вид. Логика учебного процесса такова: если в начале урока, предположим, поставлена проблема, а последующий ход урока будет направлен на её разрешение, то учителю и учащимся периодически придется возвращаться к началу урока, к тому, как она была поставлена.

Предтечи, разновидности, последователи

📖 **Частично-поисковый метод** постепенно приобщает учеников к самостоятельному решению проблем; в ходе проблемных семинаров, практических занятий, эвристических бесед ученики под руководством преподавателя решают проблемы. Преподаватель придумывает систему проблемных вопросов, ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях, т. е. вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения учащихся и целенаправленный мыслительный поиск. Преподаватель должен придумать возможные «подсказки» и направляющие вопросы, он сам резюмирует главное, опираясь на ответы учеников.

📖 **Исследовательский метод (по Б.Е. Райкову)** — это метод умозаключения от конкретных фактов и информации, самостоятельно добываемых, наблюдаемых или воспроизводимых на опыте учащимися. Он предполагает, что ученики самостоятельно формулируют проблему и решают её (на опыте, в проекте, олимпиадной работе, учебной научной работе и т.п.). Составляется план исследования, выдвигается гипотеза, ставится эксперимент, обобщаются результаты. Это обеспечивает творчество, продуктивную деятельность и наиболее эффективные и прочные знания (знания-трансформации). Контроль преподавателя — минимальный.

📖 **Эвристическое обучение** имеет семь отличительных признаков по сравнению с проблемным обучением:

1. Большое внимание уделяется эвристическим вопросам, которые стимулируют творческое мышление учащихся и в зависимости от переформулировки вопроса позволяют увидеть проблему как бы с новой точки зрения.

2. Особое внимание уделяется эвристическим предписаниям, которые представляют собой ориентировочную основу третьего типа (по классификации Н.Ф. Талызиной). Например, при проведении наблюдений учащимся даётся предписание: как рационально и эффективно его осуществить при выдвижении гипотез: какие существуют приёмы и правила выдвижения гипотез.

3. Специальные исследования автора работы показали, что возможно программирование учебно-исследовательской деятельности, особенностью которой является оптимизация сложности, трудности и проблемности учебно-исследовательских заданий в совокупности с поэтапной помощью в их выполнении, где также широко используются эвристики.

4. Исследования А. Хуторского свидетельствуют о том, что для дидактической эвристики возможна и разработка индивидуальных образовательных траекторий развития личностного творческого потенциала.

5. В условиях эвристического обучения одна из приоритетных стратегий ориентирует учителя на развитие методологической культуры учащихся в решении творческих задач.

6. В условиях эвристического обучения большое внимание уделяется стимулированию таких процедур творческой деятельности, как творческое воображение, генерация идей, творческая рефлексия и др.

7. Эвристическое обучение большое внимание уделяет развитию способностей и прогнозированию явлений, принятию оригинальных решений, развитию критического мышления, эмпатии.

Рекомендуемая литература

Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983.

Булгаков В. И. Проблемное обучение — понятие и содержание // Воспитание школьников. 1985. № 8.

Генц Н. и др. Проблемное обучение в системе образования. М., 1980.

Дискуссия «Проблемное обучение — понятие и содержание» // Вестник высшей школы. 1976–1983.

Дьюи Дж. Образование и демократия. М., 2000.

Дьюи Дж. Школа и общество. М., 1925.

Идеи Дж. Дьюи и Чикагская лабораторная школа // Цырлина Т.В. На пути к совершенству. М.: Сентябрь, 1997.

Ильина Т. А. Проблемное обучение // Вестник высшей школы. 1976. №2.

Ильина Т.А. Что такое современная лекция? Как ей придать проблемный характер? // Вестник высшей школы. 1984. № 9.

Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. М.: Знание, 1985.

Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М.: Знание, 1985.

Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение — истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991.

Курбатов Р. Педагогика ковчега // Частная школа. 1995. № 3, 4, 5.

Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.

Махмутов М.И. Проблемное обучение. М.: Педагогика, 1975.

Никандров Н.Д. Проблемное обучение // Воспитание школьников. 1983. № 12.

Оконь В. Основы проблемного обучения. М., 1968.

Пойа Д. Как решать задачу. М.: Учпедгиз, 1961.

Пойа Д. Математическое открытие. М.: Наука, 1976.

Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. М., 1962.

Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д: Феникс, 1999.

Шевкин В.С. Педагогика Дьюи на службе современной американской реакции. М., 1959.

Якиманская И.С. Развивающее обучение. М., 1979.

1.3. Технология современного проектного обучения

Проект — замысел переустройства того или иного участка действительности согласно определённым правилам. В переводе с латинского «проект» означает «брошенный вперёд».

Проектность — определяющая черта современного мышления. **Проектное мышление, проектная деятельность** — процесс обобщённого и опосредованного познания действительности, в ходе которого человек использует технологические, технические, экономические и другие знания для выполнения проектов по созданию культурных ценностей.

Проект в контексте образования есть результативная деятельность, совершаемая в специально организованных педагогом («лабораторных») условиях. Специально организованные педагогом условия дают ребёнку возможность действовать самостоятельно, получать результат, но в безопасных условиях.

Проектное обучение отличается от **проблемного** тем, что деятельность учащихся имеет характер проектирования, подразумевающего получение конкретного (практического) результата и его публичного предъявления.

Технология проектного обучения (метод проектов, проектное обучение) представляет собой развитие идей проблемного обучения, когда оно основывается на разработке и создании учащимся под контролем учителя новых продуктов (товары или услуги), обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическую значимость.

Теоретические концепции Д. Дьюи послужили основой для разработки американскими педагогами У. Килпатриком и Э. Коллингсом **метода проектов**. Они учли то, что с большим увлечением выполняется ребёнком только та деятельность, которая свободно выбрана им самим; познавательная деятельность чаще строится не в русле учебного предмета, а опирается на сиюминутные интересы детей; реальное обучение никогда не бывает односторонним, важны и побочные сведения и др. В России эти идеи первым реализовал С.Т. Шацкий.

Метод проектов — это способы организации самостоятельной деятельности учащихся по достижению определённого результата. Метод проектов ориентирован на интерес, на творческую самореализацию развивающейся личности учащегося, развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе деятельности по решению какой-либо интересующей его проблемы.

Проектирование — это целенаправленная деятельность по нахождению решения проблем и осуществлению изменений в окружающей среде (естественной и искусственной).

Суть проектного обучения состоит в том, что ученик в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, объекты и т.д. Оно предполагает **проживание** учеником конкретных ситуаций преодоления трудностей; **приобщение** его к проникновению в глубь явлений, процессов, **конструирование** новых объектов, процессов и т.д.

Учебный творческий проект — это самостоятельно разработанный и изготовленный продукт (материальный или интеллектуальный) от идеи до её воплощения, обладающий субъективной или объективной новизной, выполненный под контролем и при консультации учителя.

В современной педагогике проектное обучение используется не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним, как компонент образовательных систем.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: метатехнология, охватывающая не только среднюю, но и высшую школу, а также (в различных вариантах) производство, социальную сферу, политику.

Философская основа: зависит от позиции субъекта.

Методологический подход: исследовательский + деятельностный.

Ведущие факторы развития: психогенные + социогенные.

Научная концепция освоения опыта: деятельности + развития.

Ориентация на личностные сферы и структуры: 1) ЗУН + 2) СДП.

Характер содержания: различной ориентации, адаптивно-вариативный.

Вид социально-педагогической деятельности: управления.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: «консультант» + самоуправление.

Преобладающие методы: проблемные.

Организационные формы: альтернативные.

Преобладающие средства: вербальные + программированные + практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: личностно-ориентированный.

Направление модернизации: на основе активизации.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

❖ Формирование проектной деятельности, проектного мышления.

❖ **Стимулирование** мотивации детей на приобретение знаний.

❖ Включение **всех** учащихся в режим самостоятельной работы.

❖ **Самостоятельное приобретение** недостающих знаний из разных источников.

❖ Развитие умений пользоваться этими знаниями для решения новых познавательных и практических задач.

❖ Развитие способности **применять знания** к жизненным ситуациям.

❖ Развитие способностей к **аналитическому, критическому и творческому** мышлению учеников и учителя.

❖ Развитие **важнейших компетенций** для современной жизни:

- способности брать на себя ответственность;
- участвовать в совместном принятии решения;
- регулировать конфликты ненасильственным путём;
- оценивать и анализировать социальные привычки, связанные со здоровьем, с окружающей средой;
- делать свой выбор;
- владеть устным и письменным общением;
- способности учиться всю жизнь как основы непрерывной подготовки в профессиональной и общественной деятельности, а также в личной жизни.

❖ Развитие **исследовательских умений:** анализа (выявления проблем, сбора информации), наблюдения, построения гипотез, экспериментирования, обобщения.

Концептуальные позиции

❖ Принцип **гуманизма:** в центре внимания ученик, развитие его творческих способностей.

❖ Принцип личной **заинтересованности** ученика в теме проекта. Образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личный смысл для ученика. Это повышает его мотивацию в учении.

❖ **Деятельностный** подход.

❖ **Процесс обучения** для ученика — это **процесс работы** над проектом своего будущего.

❖ **Индивидуальный темп** работы над проектом обеспечивает выход каждого ученика на свой уровень развития.

❖ Принцип **сотрудничества учеников и учителя** при решении разнообразных проблем.

❖ **Комплексный** подход в разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций ученика.

❖ Принцип чёткого **осознания** учителем и учеником, что они делают и зачем. Глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счёт универсального их использования в разных ситуациях.

❖ Принцип **уважения** к иной точке зрения.

❖ Принцип обеспечения **ответственности** за результат.

❖ Использование **окружающей жизни** как лаборатории, в которой происходит процесс познания.

Особенности организации и методики

Под проектом подразумевается специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми на основе субъективного целеполагания комплекс действий, завершающихся созданием продукта, состоящего из объекта труда, изготовленного в процессе проектирования, и его представления в рамках устной или письменной презентации.

Проектная деятельность осуществляется на учебном и внеучебном материале; наряду с ней дети выполняют и другие виды деятельности — учебную, игровую, трудовую, исследовательскую и т.д. Для структурного оформления разных видов деятельности детей и адекватного педагогического обеспечения необходима разработка образовательной программы, обязательными компонентами которой должны стать образовательные маршруты, разрабатываемые для параллели, класса, группы детей и даже для отдельных детей.

Характерной особенностью проектной технологии является наличие значимой социальной или личной проблемы ученика, которая требует интегрированного знания, исследовательского поиска решений, проектной деятельности.

Среди учебных проектов можно выделить следующие типы:

— **исследовательские** — по структуре приближены к подлинному научному исследованию: доказательство актуальности темы, определение проблемы, предмета и объекта исследования, обозначение задачи, методов, источников информации, выдвижение гипотез, обобщение результатов, выводы, оформление результатов, обозначение новых проблем;

— **творческие** — не имеют детально проработанной структуры, подчиняются жанру конечного результата (газета, фильм, праздник), но результаты оформляются в продуманной завершенной форме (сценарий фильма или праздника, макет газеты);

— **информационные** — сбор информации и ознакомление с ней заинтересованных лиц, анализ и обобщение фактов; схожи с исследовательскими проектами и являются их составной частью, требуют презентации и её разработки;

— **социально значимые** — с самого начала чётко обозначается результат деятельности, ориентированный на интересы какой-либо группы людей; требуют распределения ролей участников, плана действий, внешней экспертизы;

— особое место среди социально значимых учебных проектов занимают **телекоммуникационные (информационные) проекты**. Они стали возможны с появлением в начале

80-х гг. телекоммуникационных сетей, позволивших учителям и учащимся из разных стран общаться друг с другом.

Под учебным телекоммуникационным проектом понимается совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнёров, которая организована на основе компьютерной телекоммуникации, имеет общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата.

Специфика телекоммуникационных проектов состоит в том, что они по самой своей сути всегда социальны и межпредметны (межрегиональны). Решение проблемы, заложенной в любом проекте, всегда требует интегрированного знания. Но в телекоммуникационном проекте, особенно международном, необходима более глубокая интеграция знания, предполагающая не только знание предмета исследуемой проблемы, но и знание особенностей национальной культуры партнёра, специфики его мироощущения.

Моделирование. Проектное обучение предполагает такую структуру учебных материалов, которая позволяла бы использовать их для построения учебных моделей. Это своеобразный конструктор, охватывающий все сферы содержания образования. При этом речь идёт как о мыследеятельностном моделировании, так и о построении натуральных моделей. Перспективно моделирование с применением компьютерных средств обучения.

Деятельность по натуральному моделированию гуманитарной сферы содержания образования придаёт содержанию глубокую эмоциональную окраску (моделирование исторических эпох, драматизация литературных произведений, инсценирование реальных коммуникативных ситуаций).

По затратам времени метод проектов является довольно трудоёмким; можно выделить краткосрочные (2–6 ч), среднесрочные (12–15 ч), долгосрочные (четверть, полугодие, год) проекты, требующие времени для поиска материала, его анализа и т. д.

Стадии разработки проекта:

1) организационно-подготовительная стадия — проблематизация, разработка проектного задания (выбор);

- 2) разработка проекта (планирование);
- 3) технологическая стадия;
- 4) заключительная стадия (оформление результатов, общественная презентация, обсуждение, саморефлексия).

Деятельность учителя и учащихся на разных стадиях работы над проектом

Стадии	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Погружение в проект. Проблематизация, разработка проектного задания		
1.1. Выбор проблемы (темы) проекта	Отбирает возможные темы и предлагает их учащимся	Обсуждение и принятие общего решения по теме
Поиск проблемы	Предлагает учащимся совместно отобрать тему проекта	Группа учащихся совместно с учителем отбирает темы и предлагает классу для обсуждения
Выбор и обоснование проекта	Участвует в обсуждении тем, предложенных учащимися	Самостоятельный подбор тем и их обсуждение с товарищами
1.2. Анализ предстоящей деятельности. Выделение подтем в теме проекта	Предварительно вычленяет подтемы и предлагает учащимся для выбора	Каждый ученик выбирает себе подтему
	Вместе с учащимися проводит эту работу	Активное обсуждение и предложение вариантов подтем. Каждый выбирает одну из них для себя (т.е. выбирает себе роль)
1.3. Формирование творческих групп	Проводит организационную работу по объединению школьников, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности	После определения своих ролей комплектуются в соответствии с ними в малые группы
2. Разработка проекта (планирование и организация деятельности)		
2.1. Подготовка материалов к исследовательской работе: формулирование вопросов, на которые нужно ответить, задание для групп, отбор литературы	Если проект большой, то учитель заранее разрабатывает и предлагает задания, вопросы для поисковой деятельности и литературу В зависимости от возраста степень участия учащихся будет разная	Участие в разработке заданий для младших, определение их сильных и слабых сторон, возможностей и трудностей отдельными учащимися старших классов

Стадии	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
2.2. Планирование технологического процесса	Консультирует, координирует работу, стимулирует деятельность детей	Осуществление поисковой деятельности, информирование друг друга о ходе работы, применение коллективного решения проблем и т.п.
2.3. Разработка документации. Определение форм выражения итогов (результатов) проектной деятельности	Принимает участие в обсуждении, контролирует по общим направлениям	В группах, а затем в классе обсуждение плана деятельности, формы представления результата исследовательской деятельности: видеофильм, альбом, натуральные объекты, литературная гостиная и т.д.
3. Технологическая стадия (осуществление деятельности)		
3.1. Организация рабочего места	Следит за соблюдением трудовой и технологической дисциплины, культуры труда	Осуществление самоактуализации своей деятельности. Исследовательская, творческая, информационная, социально значимая деятельность. Моделирование. Консультации при необходимости
3.2. Выполнение технологических действий		
3.3. Моделирование		
4. Заключительная стадия (презентация и оценка результатов)		
4.1. Оформление результатов	Консультирует, координирует работу групп, стимулирует их деятельность	Вначале по группам, а потом во взаимодействии с другими группами оформление результатов в соответствии с принятыми формами
4.2. Защита, презентация (контроль и испытание) результатов	Организует экспертизу, например приглашает в качестве экспертов старших школьников или параллельный класс, родителей и т.д.	Доклад о результатах своей работы, демонстрируют их
4.3. Саморефлексия. Оценка результатов и процесса в целом	Оценивает свою деятельность по педагогическому руководству деятельностью детей, учитывая их оценки	Осуществление самооценки результатов, процесса, себя в нём с учётом оценки других. Участие в коллективном обсуждении, групповая рефлексия

Организация образовательного пространства

Важнейшим условием успешного формирования у детей проектной деятельности является дифференциация образовательного пространства. Переходы от обязательной работы к работе по выбору, от учения к созданию собственного проекта, к исследованию, от работы под руководством к самостоятельной работе — все это требует не кабинетного, а содержательного оформления пространства основной школы. Образовательное пространство основной школы должно включать в себя наряду с традиционными кабинетами (где осуществляется учебная деятельность по учебным предметам) места для самостоятельной работы:

- достаточно обширную **библиотеку** (инфотеку), а в классах и других рабочих комнатах достаточно справочной литературы и материалов для самопроверки, в любую минуту доступных ученикам и учителям;
- **лаборатории** для свободных опытов;
- **компьютеры** с доступом к разнообразным базам данных;
- удобную для работы в группах расстановку **мебели** в классах;
- выделенные внутри классных помещений, в коридорах и рекреациях **уголки**, где дети могут работать индивидуально или в небольших группах.

Оценка деятельности

Критериями оценки результатов проектной деятельности учеников будут:

- владение способами познавательной деятельности;
- умение использовать различные источники информации, методы исследования, символотворчество и т.д.;
- коммуникативные и адаптивные качества: умение работать в сотрудничестве, принимать чужое мнение, противостоять трудностям;
- самоорганизация: умение ставить цель, составлять и реализовывать план, проводить рефлексию, сопоставлять цель и действие.

Тьютор (учитель, научный руководитель) в проектном обучении


Тьютор помогает ребёнку не только при определении темы и цели проекта, но и на всех дальнейших этапах его реализации:

- владеет самой технологией проектной деятельности, способен быть консультантом по методологии и технологии проектной деятельности;
- инициирует рождение и развитие проекта, поддерживает огонь любознательности и воспитывает «волю» проектировщика (настойчивость при реализации проекта);
- предъявляет образцы самообучения в освоении нового материала (тьютор вместе с учеником «проживает» его проект);
- помогает ученику осуществить самостоятельное исследовательское действие;
- является «проводником» ученика по странам и культурам, помогает детям сформулировать вопросы к культуре и организовать работу над этими вопросами.

Появление тьютора проблематизирует всю сложившуюся систему образования, он выступает ключевой фигурой в реализации концепции гуманитарного образования.

Тьютор не эрудит, но «картограф» культуры, специалист в области способов организации работы с материалом культуры. Задача тьютора — не ответ на информационные вопросы (когда? кто?), а помощь ребёнку в поиске своего исследовательского вопроса, составление исследовательской программы, осуществление её (с возможной корреляцией темы, целей и задач исследования), организация рефлексии ребёнком проделанного пути.

Предтечи, разновидности, последователи

 **Комплексный метод, метод жизненных заданий, метод исканий.** В России педагогические идеи проектного обучения, связываемые прежде всего с именем Д. Дьюи, первым реализовал в практике С.Т. Шацкий со своими соратни-

ками, начав эту длительную работу в 1905 г. После революции в России метод проектов нашел благодатную почву. В 20-е годы в российском образовании существовали и Дальтон-план, и метод проектов П. Петерсона, и его трансформации.

Отличие российского воплощения метода проектов от американского варианта было прежде всего в их общественной, трудовой, идеологической направленности.

В 1932 г. постановлением ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» проектные методы были отменены как методическое прожектерство.

📖 **«Дальтон-план» Х. Паркхерст** состоял в выполнении учебной программы, разбитой на подряды (контракты), где указывались разделы, рекомендательная литература, контрольные вопросы, материалы для ответов на эти вопросы. Согласно договорам, ученики обязывались выполнять в течение недели учебные задания и упражнения. Контракты составляли, учитывая силы и желания учащихся. Порядок, темп выполнения подрядов являлся личным делом учащихся. Предусматривались систематический контроль и проверка результатов деятельности учащихся.

📖 **Кейс-стади (case-study) метод** (разработка Гарвардского университета) — это обучение с помощью анализа конкретных ситуаций. Отличительная особенность метода кейс-стади — **создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни**.

Различают следующие **виды кейсов**: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы.

Очень популярными являются кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений. Прежде всего такие кейсы предусматривают, что решение должно быть сделано на основе недостаточной или избыточной информации, фактов, данных и событий, описанных в кейсах.

Кейсы готовятся на базе «полевых» исследований или «обобщённого» опыта. Содержательно материал в таких кейсах имеет признаки организационной конфликтности, мно-

говариантности методов принятия решений и альтернативности самих решений, субъективности и ролевого поведения, динамики событий и возможности реализации предложенного решения.

Наиболее распространёнными в российской школе являются кейсы, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом. Именно с них начинали использовать кейсы многие преподаватели бизнес-дисциплин. Широкое распространение сегодня получили «видеоклипы» из учебных и даже художественных фильмов.

Кейс-метод обучения предполагает не только наличие банка кейсов, но и методические рекомендации по их использованию, вопросы для обсуждения, задания учащимся, дидактические материалы в помощь преподавателю.

Кейс-метод позволяет установить оптимальное сочетание теоретического и практического аспектов обучения.

Метод **кейс-стади развивает** компетентностные качества личности:

- **Аналитические** умения (умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять её, обнаруживать отсутствие информации и восстанавливать её).
- **Практические** умения (использование на практике академической теории, методов и принципов).
- **Творческие** умения (одной логикой, как правило, кейс-ситуацию не решить; очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путём).
- **Коммуникативные** умения (умение вести дискуссию, убеждать окружающих, использовать наглядный материал и другие медиасредства, кооперироваться в группы; защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчёт).
- **Социальные** умения (оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать чужое мнение в дискуссии или аргументировать своё и т.д.).

Рекомендуемая литература

- Гузев В.В.* Метод проектов как частный случай интегративной технологии обучения // Директор школы. 1995. № 6.
- Гузев В.В.* Образовательная технология: от приёма до философии. М., 1996.
- Гузев В.В.* Развитие образовательной технологии. М., 1998.
- Методология учебного проекта: Материалы городского методического семинара. М.: МИПКРО, 2001.
- Новикова Т.* Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. 2000. № 7.
- Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 1999.
- Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат и др.; Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 1999.
- Пахомова Н.Ю.* Метод проектов // Информатика и образование. Международный специальный выпуск журнала: Технологическое образование, 1996.
- Пахомова Н.Ю.* Метод проектов в преподавании информатики // Информатика и образование. 1996. № 1, 2.
- Пахомова Н.Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: Аркти, 2003.
- Пахомова Н.Ю.* Педагогические находки: девять граней опыта учителя информатики. М.: Просвещение, 1994.
- Пейперт С.* Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. М.: Педагогика, 1989.
- Пидкасистый П.И.* Самостоятельная деятельность учащихся. М., 1972.
- Проект «Гражданин» — способ социализации подростков // Народное образование. 2000. № 7.
- Селевко Г.К.* Производственные задания для учащихся // Вечерняя сменная школа. 1964. № 5.
- Смолянинова О.Г.* Кейс-метод обучения в подготовке педагогов и психологов // Информатика и образование. 2001. № 6.

- Чечель И.Д.* Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 3.
- Чечель И.Д.* Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. М.: Сентябрь, 1998.
- Ястребцева Е.Н.* Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. М.: Проект Гармония и ЮНПРЕСС, 1998.

1.4. Интерактивные технологии

В педагогической практике давно применяется термин «активные методы и формы обучения». Он объединяет группу педагогических технологий, достигающих высокого уровня объектной активности учебной деятельности школьников.

В последнее время получил распространение ещё один термин — «интерактивное обучение». Термин *interactive learning* (англ.) обозначает *обучение*, основанное на активном взаимодействии с субъектом обучения (ведущим, учителем, тренером, руководителем). По существу, оно представляет один из вариантов (моделей) коммуникативных технологий: их классификационные параметры совпадают. Иначе говоря, интерактивное обучение — это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информацией между ними.

Интерактивные технологии по В.В. Гузеву — это вид информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой. Можно выделить три режима информационного обмена.

Экстраактивный режим: информационные потоки направлены от субъекта (обучающей системы) к объекту обучения (учащемуся), но циркулируют в основном вокруг него, не проникая внутрь объекта. Ученик выступает в роли пассивного обучаемого. Этот режим характерен для лекции, традиционной технологии (разомкнутое — неконтролируемое и некорректируемое управление педагогическим процессом). Такой режим чаще всего является пассивным, не вызывает

субъектной активности ребёнка, так как научение представлено в основном активностью (экстраактивностью) обучающей среды.

Интраактивный режим: информационные потоки идут на ученика или группу, вызывают их активную умственную деятельность, замкнутую внутри них. Ученики выступают здесь как субъекты учения для себя, учащие себя. Этот режим характерен для технологий самостоятельной деятельности, самообучения, самовоспитания, саморазвития.

Интерактивный режим: в этом случае информационные потоки проникают в сознание, вызывают его активную деятельность и порождают обратный информационный поток, от ученика к учителю. Информационные потоки, таким образом, или чередуются по направлению, или имеют двусторонний (встречный) характер: один поток исходит от учителя, другой — от ученика. Этот режим и характерен для интерактивных технологий.

Интерактивными технологиями являются такие, в которых *ученик выступает в постоянно флуктуирующих субъектно-объектных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь её автономным активным элементом*. Простейшими примерами интерактивных технологий могут быть беседа или консультация. Больше всего интерактивный режим представлен в технологических приемах, входящих в какую-либо конкретную мотехнологию. *Примеры: проблематизация в технологии развивающего обучения, взаимоопрос у Шаталова, игровые ситуации и др.*

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: любая педагогическая технология обладает той или иной степенью интерактивности, но некоторые из них содержат интерактивный режим как обязательный компонент. К таким технологиям можно отнести: *микротехнологии*, если взять взаимодействие с конкретным ребёнком; *модульно-локальные* в качестве дидактических и организационно-деятельностных игр, коллективных

творческих дел и т.д.; *макротехнологии* (дистанционное обучение, компьютерные технологии, обучение иностранному языку в разговоре); и, наконец, интерактивный характер имеют такие *метатехнологии*, как технологии социального воспитания, общественно-государственного управления, сетевые, телекоммуникационные технологии.

Философская основа: гуманистическая, природосообразная.

Методологический подход: коммуникативный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры: информациональная.

Характер содержания: адаптивно-вариативный.

Вид социально-педагогической деятельности: сопро-
вождения.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: взаимобучение.

Преобладающие методы: диалогические.

Организационные формы: любые.

Преобладающие средства: вербальные + программированные + аудиовизуальные + электронные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: интерактивный, демократический, сотрудничества.

Направление модернизации: активизации.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

☆ Активизация индивидуальных умственных процессов обучающихся.

☆ Возбуждение внутреннего диалога у учащегося.

☆ Обеспечение понимания информации, являющейся предметом обмена.

☆ Индивидуализация педагогического взаимодействия.

☆ Вывод учащегося на позицию субъекта обучения.

☆ Достижение двусторонней связи (обмена информацией) учащего и учащегося.

Самой общей задачей учителя-ведущего в интерактивной технологии является **фасилитация** (поддержка, облегчение) — направление и помощь процессу обмена информацией:

- выявление многообразия точек зрения;
- обращение к личному опыту участников;
- поддержка активности участников;
- соединение теории и практики;
- взаимообогащение опыта участников;
- облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников;
- поощрение творчества участников.

Концептуальные позиции

❖ Информация должна усваиваться не в пассивном режиме, а в активном, с использованием проблемных ситуаций, интерактивных циклов.

❖ Интерактивное общение способствует умственному развитию.

❖ При наличии обратной связи отправитель и получатель информации меняются коммуникативными ролями. Изначальный получатель становится отправителем и проходит через все этапы процесса обмена информацией для передачи своего отклика начальному отправителю.

❖ Обратная связь может способствовать значительному повышению эффективности обмена информацией (учебной, воспитательной, управленческой).

❖ Двусторонний обмен информацией хотя и протекает медленнее, но более точен и повышает уверенность в правильности интерпретации сообщений.

❖ Обратная связь увеличивает шансы на эффективный обмен информацией, позволяя обеим сторонам устранять помехи.

❖ Контроль знаний должен предполагать умение применять полученные знания на практике, в реальных условиях.

Особенности организации

Интерактивные технологии основаны на **прямом взаимодействии** учащихся (обучаемых) с учебным окружением. Учебное окружение, или учебная среда, выступает как *реальность*, в которой учащийся находит для себя *область осваиваемого опыта*, причём речь идёт не просто о подключении эмпирических наблюдений, жизненных впечатлений учащегося в качестве вспомогательного материала или иллюстративного дополнения. Опыт учащегося — это центральный *активатор* учебного познания. В традиционном обучении ведущий (учитель, тренер) играет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, в интерактивном — роль помощника в работе, одного из факторов, активизирующих взаимонаправленные потоки информации.

По сравнению с традиционным, в интерактивных моделях обучения **меняется и взаимодействие с ведущим**: его активность уступает место активности учащихся, задача ведущего — создать условия для их инициативы. В интерактивной технологии учащиеся выступают полноправными *участниками*, их опыт важен не менее, чем опыт ведущего, который не столько даёт готовые знания, сколько побуждает учащихся к самостоятельному поиску.

Учитель (ведущий, тренер) выступает в интерактивных технологиях в нескольких основных ролях. В каждой из них он организует взаимодействие участников с той или иной областью информационной среды. В роли *информатора-эксперта* учитель излагает текстовый материал, демонстрирует видеоряд, отвечает на вопросы участников, отслеживает результаты процесса и т.д. В роли *организатора-фасилитатора* он налаживает взаимодействие учащихся с социальным и физическим окружением (разбивает на подгруппы, побуждает их самостоятельно собирать данные, координирует выполнение заданий, подготовку мини-презентаций и т.д.). В роли *консультанта* учитель обращается к профессиональному опыту участников, помогает искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т.д.

В некоторых интерактивных технологиях ведущему не обязательно быть специалистом по данному предмету (более того, собственное мнение может даже помешать нейтральности обмена информацией!). К недостаткам фасилитаторской роли относятся большие затраты труда учителя при подготовке, сложность точного планирования результатов, высокие энергозатраты ведущего.

Источниками помех при интерактивном режиме могут быть:

- язык (в вербальном или невербальном оформлении);
- различия в восприятии, из-за которых может изменяться смысл в процессах кодирования и декодирования информации;
- различия в организационном статусе между ведущим (руководителем) и учащимся (подчиненным).

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо»

Технология РКМЧП (critical thinking) разработана в конце XX в. в США (Ч. Темпл, Д. Стил, К. Мередит). В ней синтезированы идеи и методы русских отечественных технологий коллективных и групповых способов обучения, а также сотрудничества, развивающего обучения; она является общепедагогической, надпредметной.

Технология РКМЧП представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. Она направлена на освоение базовых навыков открытого информационного пространства, развитие качеств гражданина открытого общества, включённого в межкультурное взаимодействие. Технология открыта для решения большого спектра проблем в образовательной сфере.

Критическое мышление — это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю.

Термин «критическое мышление» может относиться практически ко всей умственной деятельности. Учение, ори-

ентированное на выработку навыков критического мышления, предусматривает не просто активный поиск учащимися информации для усвоения, а нечто большее: соотнесение того, что они усвоили, с собственным опытом, а также сравнение усвоенного с другими исследованиями в данной области знания. Учащиеся вправе подвергать сомнению достоверность или авторитетность полученной информации, проверять логику доказательств, делать выводы, конструировать новые примеры для её применения, рассматривает возможности решения проблемы и т.д.

Классификационные параметры технологии РКМЧП такие же, что у всей группы интерактивных технологий.

Акценты целей технологии РКМЧП

☆ Формирование нового **стиля мышления**, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность, осознание внутренней многозначности позиций и точек зрения, альтернативности принимаемых решений.

☆ Развитие таких базовых качеств личности, как **критическое мышление, рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность, самостоятельность, толерантность, ответственность** за собственный выбор и **результаты** своей деятельности.

- ☆ Развитие аналитического, критического мышления:
- научить школьников выделять причинно-следственные связи;
 - рассматривать новые идеи и знания в контексте уже имеющихся;
 - отвергать ненужную или неверную информацию;
 - понимать, как различные части информации связаны между собой;
 - выделять ошибки в рассуждениях;
 - уметь делать вывод о том, чьи конкретно ценностные ориентации, интересы, идейные установки отражают текст или говорящий человек;
 - избегать категоричности в утверждениях;
 - быть честным в своих рассуждениях;

- определять ложные стереотипы, ведущие к неправильным выводам;
- выявлять предвзятые отношение, мнение и суждение;
- уметь отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения;
- подвергать сомнению логическую непоследовательность устной или письменной речи;
- отделять главное от несущественного в тексте или в речи и уметь акцентироваться на первом.

☆ Формирование культуры чтения, включающей в себя умение ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения её важности, «отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения.

☆ Стимулирование самостоятельной поисковой творческой деятельности, запуск механизмов самообразования и самоорганизации.

Особенности концептуала

❖ Не объём знаний или количество информации, уложенное в голову ученика, является целью образования, а то, как он умеет управлять этой информацией: искать, наилучшим способом присваивать, находить в ней смысл, применять в жизни.

❖ Не присвоение «готового» знания, а конструирование своего, которое рождается в процессе обучения.

❖ Коммуникативно-деятельностный принцип обучения, предусматривающий диалоговый, интерактивный режим занятий, совместный поиск решения проблем, а также «партнёрские» отношения между педагогом и обучаемыми.

❖ Умение мыслить критически — это не выискивание недостатков, а объективная оценка положительных и отрицательных сторон в познаваемом объекте.

❖ Простые и чрезмерные обобщения, стереотипные слова, клише, штампы, неподтверждённые предположения

не всегда точны и могут вести к формированию стереотипов.

❖ Слова «все», «никто», «всегда», «постоянно» и обобщённые предложения типа «Учителя не понимают детей», «Молодежь не уважает стариков» и другие подобные выражения ведут к неправильным представлениям, поэтому следует употреблять слова «некоторые», «иногда», «порой», «зачастую».

Особенности организации

Технология РКМЧП — надпредметная, проникающая, она применима в любых программе и предмете.

В основу технологии положен базовый дидактический цикл, состоящий из трёх этапов (стадий).

Каждая фаза имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приёмов, направленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретённых знаний.

Первая стадия — «**вызова**», во время которой у учащихся активизируются имевшиеся ранее знания, пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала.

Вторая стадия — «**осмысление**» — содержательная, в ходе которой и происходит непосредственная работа ученика с текстом, причём работа направленная, осмысленная. Процесс чтения всегда сопровождается действиями ученика (маркировка, составление таблиц, ведение дневника), которые позволяют отслеживать собственное понимание. При этом понятие «текст» трактуется весьма широко: это и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал.

Третья стадия — стадия «**рефлексии**» — размышления. На этом этапе ученик формирует личностное отношение к тексту и фиксирует его либо с помощью собственного текста, либо своей позиции в дискуссии. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений с учётом вновь приобретённых знаний.

Организация урока. Формы урока в РКМЧП отличаются от уроков в традиционном обучении. Ученики не сидят пассивно, слушая учителя, а становятся главными действующими лицами урока. Они думают и вспоминают про себя, делятся рассуждениями друг с другом, читают, пишут, обсуждают прочитанное. Организация учебного процесса напоминает коллективный способ обучения А.Г. Ривина — В.К. Дьяченко, так как основой её является работа учащихся в динамических парах и группах.

Широко применяются различные комбинации этих форм («крест», «зигзаг» и т.п.).

Тексту отводится приоритетная роль: его читают, пересказывают, анализируют, трансформируют, интерпретируют, дискутируют, наконец, сочиняют.

При работе по модели «Зигзаг» класс делится на четверки, у каждого учащегося номер от 1-го до 4-го. После этого раздаются тексты статьи, над которой предстоит работать. Коротко обсуждается название темы, объявляется, что к концу урока каждый должен разобраться в статье, понять её целиком. Но в статье четыре части, а в группах четыре участника. Значит, каждый член группы должен будет досконально разобраться со своей частью текста, а остальные помогут ему понять другие.

После этого все первые номера объединяются для работы над своим отрывком, то же делают вторые, третьи и четвертые. Таким образом, в классе теперь четыре группы и каждая работает над своей частью текста.

Учащемуся надо освоить свой текст, выработать собственное мнение, выразить себя ясно, доказательно, уверенно. Чрезвычайно важно умение слушать и слышать другую точку зрения, понимать, что и она имеет право на существование.

Роль учителя — в основном координирующая.

Популярным методом демонстрации процесса мышления является графическая организация материала. Модели, рисунки, схемы и т.п. отражают взаимоотношения между идеями, показывают учащимся ход мыслей. Процесс мышления, скрытый от глаз, становится наглядным, обретает видимое воплощение.

Графическая организация материала может применяться на всех этапах учения как способ подготовки к исследованию, как способ направить это исследование в нужное русло, как способ организовать размышление над полученными знаниями.

Средства технологии позволяют работать с информацией в любой области знания, а это значит, что ознакомление с ней можно организовать на любом предметном материале.

Технология проведения дискуссий

Дискуссия как эффективный интерактивный метод познания, нахождения истины издавна применяется в России. Правда, использование его было затруднено в условиях монопольного, единственно правильного «мнения сверху». В настоящее время в Российской Федерации разрешены все виды обсуждений и разговоров в любое время и в любом месте.

В словаре Ожегова термины «*дискуссия*» и «*дебаты*» — синонимы и означают *обсуждение противоречия, спор, ведущийся и разрешающийся средствами вербального общения*.

Технология школьной, классной дискуссии (круглого стола, собрания) заключается в *коллективном обсуждении* какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений. Цели проведения дискуссии могут быть разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др., темами дискуссий — проблемы морали и политики, искусства и техники, науки и спорта, медицины и семейных отношений и др.

При организации дискуссии в учебном процессе обычно ставится сразу несколько учебных целей, как чисто познавательных, так и коммуникативных. При этом цели дискуссии, конечно, тесно связаны с её темой. Если тема обширна, содержит большой объём информации, в результате дискуссии могут быть достигнуты только такие цели, как сбор и упорядочение информации, поиск альтернатив, их теоретическая

интерпретация и методологическое обоснование. Если тема дискуссии узкая, то дискуссия может закончиться принятием решения.

Во время дискуссии учащиеся могут либо дополнять друг друга, либо противостоять один другому. В первом случае проявляются черты диалога, а во втором дискуссия приобретает характер спора. Как правило, в дискуссии присутствуют оба эти элемента, поэтому неправильно сводить понятие дискуссии только к спору. И взаимоисключающий спор, и взаимодополняющий, взаиморазвивающий диалог играют большую роль, так как первостепенное значение имеет факт **сопоставления различных мнений** по одному вопросу.

В школьных условиях дискуссии могут быть следующих видов:

Дискуссия-диспут. Ведущий объявляет тему и представляет слово желающим (иногда тем, кто специально подготовился). Ход диспута определяется частично ведущим, но в основном непредсказуем, имеет эмоциональный характер.

Конференция — вид дискуссии, где обсуждение и спор предваряются коротким сообщением о состоянии проблемы или результатах некоторой работы. Для конференции характерны развернутая аргументация выдвинутых тезисов, спокойное их обсуждение.

Дискуссия в печати, по радио, телевидению связана с отсутствием непосредственного контакта участников и возможностью неторопливого продумывания выступлений.

Прогрессивная дискуссия. Её цель — групповое решение проблемы с одновременной тренировкой участников в соответствующих коммуникативных умениях и навыках. Этот вид дискуссии состоит из 5 этапов:

- а) зарождение идеи (участникам даётся время на выдвижение идей о путях решения данной проблемы);
- б) все предложения выписываются на доске;
- в) обсуждается каждый предложенный вариант;
- г) рассматриваются наиболее подходящие варианты, затем они располагаются по степени значимости, т.е. осуществляется верификация идей;

д) руководитель организует дискуссию, в результате которой остаются решения, получившие наибольшее количество голосов, из них и выбирается окончательное.

Подобная форма дискуссии помогает вырабатывать умение быстро и эффективно принимать групповое решение.

Дискуссия-соревнование. Все участники делятся на команды. Выбирается жюри, определяющее критерии оценивания предлагаемых решений: глубина решения, его доказательность, логичность, чёткость, адекватность поставленной цели. Согласовывается тема дискуссии и система баллов.

Вести дискуссию в данном случае может сам учитель.

В конце проводится коллективное обсуждение предложенных вариантов решения проблемы или проблемной ситуации. Затем жюри объявляет результаты, комментирует их.

В проведении дискуссии используются различные организационные методики.

Методика «вопрос-ответ». Данная методика — это разновидность простого собеседования, отличие состоит в том, что применяется определённая форма постановки вопросов для собеседования с участниками дискуссии-диалога. Стратегия ведения диалога заключается в переходе от желания собеседника говорить с вами к пониманию его интересов, состояний, отношений; от понимания собеседника к принятию, а в случае необходимости к его убеждению.

Процедура «Обсуждение вполголоса». Данная методика предполагает проведение закрытой дискуссии в микрогруппах, после чего проводится общая дискуссия, в ходе которой мнение своей микрогруппы докладывает её лидер и это мнение обсуждается всеми участниками.

Методика клиники. При использовании «методики клиники» каждый из участников разрабатывает свой вариант решения, предварительно дав в открытое обсуждение свой «диагноз» представленной проблемной ситуации, затем это решение оценивается как руководителем, так и специально выделенной для этой цели группой экспертов по балльной шкале либо по заранее принятой системе «приятно-неприятно».

Методика «лабиринта». Этот вид дискуссии иначе называют методом последовательного обсуждения, он пред-

ставляет собой своеобразную шаговую процедуру, в которой каждый последующий шаг делается другим участником. Обсуждению здесь подлежат все решения, даже неверные (тупиковые).

Методика эстафеты. Каждый заканчивающий выступление участник может передать слово тому, кому считает нужным.

Свободноплавающая дискуссия. Сущность данного вида дискуссии состоит в том, что группа к результату не приходит, но активность продолжается, уже во внутреннем плане. В основе такой процедуры групповой работы лежит «эффект Б.В. Зейгарник», характеризующийся высоким качеством запоминания незавершенных действий, поэтому участники продолжают «домысливать» наедине идеи, которые оказались незавершенными.

Правильно организованная дискуссия проходит четыре стадии развития: ориентация, оценка, консолидация и рефлексивный анализ.

На стадии **ориентации** участники дискуссии адаптируются к проблеме и друг к другу, т.е. в это время вырабатывается определённая установка на решение поставленной проблемы.

Стадия оценки обычно предполагает ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей, который в случае неумелого руководства дискуссией может перерасти в конфликт личностей.

Стадия консолидации предполагает выработку определённых единых или компромиссных мнений, позиций, решений.

Рефлексивный анализ и подведение итогов

Существенный элемент дискуссии — её **анализ**. Подводятся итоги занятия, анализируются выводы, к которым пришли участники дискуссии, подчеркиваются основные моменты правильного понимания проблемы, показывается логичность, ошибочность высказываний, несостоятельность отдельных вопросов по конкретным вопросам темы дискус-

сии. Обращается внимание на содержание речей, глубину и научность аргументов, точность выражения мыслей, правильность употребления понятий. Оценивается умение отвечать на вопросы, использовать приёмы доказательства и опровержения, применять различные средства полемики.

Для получения обратной связи целесообразно применять устные или письменные самоотчеты участников дискуссии. Возможны две формы самоотчётов: 1) произвольная и 2) ориентированная на следующие вопросы: что я чувствовал во время дискуссии; чего я хотел; что или кто мешал; что нового я узнал для себя; увлекла ли меня дискуссия; если я почувствовал вовлечённость, то почему, если оставила равнодушным, то чем я это объясняю; как я смогу использовать приобретенный в дискуссии опыт (положительный и отрицательный) в своей дальнейшей работе и повседневной жизни?

Последствие дискуссии:

а) проявление отношения к точкам зрения других участников дискуссии как достойным уважения и понимания;

б) разрешение конструктивного конфликта, противоречия в дискуссии способствует обнаружению оптимальных стратегий решения задач;

в) в дискуссии по разрешению конструктивного конфликта у участников формируется отношение к руководителю занятия не как к носителю единственно верной точки зрения, а как к опытному коллеге по общей работе.

Ошибки в дискуссии:

– монополия руководителя занятия, который знает правильный ответ, а другие должны его отгадать;

– безоговорочная вера участников в своего руководителя. В этом случае истина ставится в зависимость от авторитета;

– издержки стимулирования: руководитель, похвалив одного участника, невольно огорчает другого;

– увлечение обсуждением абстрактных проблем, отклонение от заданной темы;

– нередко некоторые участники дискуссии (2–4 человека) «забывают» других, не давая сказать им ни слова.

Рекомендации руководителю занятия:

- постоянное движение к цели, без отклонения и отступления с одновременным использованием элемента внезапности, экспромта;
- соблюдение психологического равновесия между чрезмерно активными, разговорчивыми и пассивными, молчаливыми участниками дискуссии.

Общие принципы дискуссии:

- равноправные субъект-субъектные отношения;
- позиция «Я — хороший, ты — хороший» (Э. Берн);
- позиция «Поймите меня правильно»;
- истина превыше всего;
- краткость — сестра таланта;
- уважение и дружелюбие при высказываниях.

Правила поведения в дискуссии:

- Я критикую идеи, а не людей.
- Моя цель не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы прийти к наилучшему решению.
- Я побуждаю каждого из участников к тому, чтобы участвовать в обсуждении.
- Я выслушиваю соображения каждого, даже если я с ними не согласен.
- Я сначала выясняю все идеи и факты, относящиеся к обеим позициям.
- Я стремлюсь осмыслить и понять оба взгляда на проблему.
- Я изменяю свою точку зрения под воздействием фактов и убедительных аргументов.

Технология «Дебаты»

Программа (технология) «Дебаты» разработана Международным институтом «Открытое общество».

В переводе с французского «дебаты» означает прения, обмен мнениями на каком-нибудь собрании, заседании.

Практика дебатов заключается в том, чтобы искусственно придавать культурным явлениям эмоциональную окраску, социальное содержание. Здесь воплощается практика смеше-

ния социокультурного, риторического и эмоционального аспектов.

Сообщение при дебатировании воздействует на получателя на различных уровнях структуры его сознания. Именно здесь затрагиваются различия, существующие между индивидом и обществом, «обналичиваются» проблемы социализации.

Акценты целей**Глобальные цели:**

- ☆ способствовать становлению гражданского общества в России;
- ☆ способствовать развитию навыков жизнедеятельности в демократическом обществе: толерантности, партнёрского общения, цивилизованной дискуссии, критического мышления;
- ☆ побудить к участию в программе представителей общественности — через широкое информирование о программе: средства массовой информации, обучающие семинары, сотрудничество с институтами гражданского общества.

Педагогические цели**Сформировать:**

- логическое и критическое мышление школьников;
- навык организации своих мыслей;
- навыки устной речи;
- навыки риторики;
- эмпатию и толерантность;
- уверенность в себе;
- способность работать в команде;
- способность концентрироваться на сути проблемы;
- манеры при публичном выступлении.

Особенности концептуала

- ❖ Речевой аппарат поддерживает реальность, «проговаривая» различные элементы опыта и помещая их в определённые места в реальном мире, — приблизительно так можно

выразить функцию социализации и идентификации в общем замысле программы «Дебаты».

❖ Идея открытого общества, понимаемого как общество, основанное на равенстве прав и ответственности его членов перед законом.

❖ Современное понимание культуры, предполагающее активность её субъектов, то есть их значимость, право на существование в поликультурном пространстве, неконфликтное принятие разнообразия.

❖ Существование различных мировоззренческих позиций без жёстко заданных норм поведения и восприятия.

❖ Идея ценности личности и создание среды, адекватной её развитию.

Особенности содержания

Образовательная технология «Дебаты» состоит из двух частей: собственно игра «Дебаты» и применение её на уроках и во внеурочной деятельности детей.

Игра «Классические дебаты».

Обсуждение строится на заранее спланированных выступлениях участников (команд), имеющих прямо противоположное мнение по обсуждаемой проблеме.

Подготовка к игре начинается с определения её темы (тезиса).

При подборе темы необходимо учитывать требования, согласно которым «хорошая» тема должна:

- провоцировать интерес, затрагивая значимые для дебатеров проблемы;
- быть сбалансированной и давать одинаковые возможности командам в представлении качественных аргументов;
- иметь четкую формулировку;
- стимулировать исследовательскую работу;
- иметь положительную формулировку для утверждающей стороны.

Работа с информацией по теме:

- активизация знаний учащихся (мозговой штурм);
- поиск информации с использованием различных источников;

- систематизация полученного материала;
- составление кейсов (системы аргументации) утверждения и отрицания тезиса, подготовка раунда вопросов и т. д.

Формирование общих и специальных умений и навыков:

- формулирование и обоснование аргументов, подпор, поддержек;
- построение стратегии отрицающей стороны;
- умение правильно формулировать вопросы;
- овладение знаниями риторики и логики и применение их на практике;
- овладение навыками эффективной работы в группе, аутотренинга и релаксации.

Задача команд в дебатах — *склонить судей и зрителей* (но не противоположную команду) *к своей точке зрения*. Этого команды добиваются, предоставляя аргументы в поддержку своей точки зрения и выдвигая контраргументы на высказывание противников. Например, если тема дебатов сформулирована так: «Государство должно заботиться о своих бедных», то одна команда будет доказывать непосредственно этот тезис, а вторая — антитезис: «Государство не должно заботиться о своих бедных».

В состав команды входят три человека. Каждый член команды называется спикером. Таким образом, в игре участвуют три спикера утверждающей команды (У1 — первый спикер, У2 — второй спикер, У3 — третий спикер) и три спикера отрицающей команды (О1 — первый спикер, О2 — второй спикер, О3 — третий спикер). Спикеры утверждающей команды приводят аргументацию, позволяющую убедить судей в правильности утверждения темы. Спикеры отрицающей команды хотят доказать судьям, что позиция утверждающей команды неверна или что интерпретация темы и аргументация утверждающей команды имеют недостатки. Каждый спикер в игре имеет свою определённую роль, от которой нельзя отходить. При этом личная позиция ученика по обсуждаемому вопросу для дебатов не имеет значения. Роли спикеров и правила проведения игры строго регламентированы. Первый тип ограничений связан с продолжительнос-

тью выступления и с последовательностью выступлений спикеров. За продолжительностью выступлений следит таймкипер.

Эти ограничения отражены в регламенте игры.

Регламент игры

Спикер	Время выступления	Комментарий
У1	6 мин	Речь первого спикера утверждающей команды (У1)
О3 к У1	3 мин	Третий спикер отрицающей команды (О3) задаёт вопросы первому спикеру утверждающей команды (У1)
О1	6 мин	Речь первого спикера отрицающей команды (О1)
У3 к О1	3 мин	Третий спикер утверждающей команды (У3) задаёт вопросы первому спикеру отрицающей команды (О1)
У2	5 мин	Речь второго спикера утверждающей команды (У2)
О1 к У2	3 мин	Первый спикер отрицающей команды задаёт вопросы второму спикеру утверждающей команды (У2)
О2	5 мин	Речь второго спикера отрицающей команды (О2)
У1 к О2	3 мин	Первый спикер утверждающей команды задаёт вопросы второму спикеру отрицающей команды (О2)
У3	5 мин	Речь третьего спикера утверждающей команды (У3)
О3	5 мин	Речь третьего спикера отрицающей команды (О3)

Вторая группа ограничений связана с тем, что у каждого спикера команды есть свои обязанности, определяемые его ролью.

Обязанности спикеров

Первый спикер утверждающей команды (У1):

- представляет утверждающую команду, тему, обосновывает её актуальность;
- даёт определение понятиям, входящим в тему;
- представляет точку зрения утверждающей команды;
- обосновывает аспекты рассмотрения данной темы;
- представляет аргументы утверждающей стороны, которые будут доказываться командой в ходе игры (в соответствии с заявленными командой аспектами);
 - переходит к доказательству выдвинутых аргументов (по возможности);
 - чётко формулирует общую линию утверждающей команды;
 - задаёт перекрёстные вопросы второму спикеру отрицающей команды (О2).

Первый спикер отрицающей команды (О1):

- представляет отрицающую команду;
- отрицает тему (тезис, заявленный утверждающей стороной), формулирует тезис отрицания;
 - принимает определения, представленные утверждающей стороной;
 - представляет позицию отрицающей стороны;
 - принимает аспекты утверждающей стороны или представляет другие аспекты;
 - представляет кейс отрицающей стороны (стратегию отрицания, т.е. аргументы отрицающей стороны, которые будут доказываться командой в ходе игры);
 - опровергает аргументы утверждающей стороны, выдвинутые первым спикером утверждающей команды (У1);
 - чётко формулирует общую линию утверждающей команды;
 - задаёт перекрёстные вопросы второму спикеру утверждающей команды (У2).

Второй спикер утверждающей команды (У2):

- восстанавливает точку зрения утверждающей стороны;
- приводит новые доказательства;

- повторяет важные аспекты предыдущих доказательств;
- подробно развивает утверждающую позицию и подробно развивает утверждающий кейс;
- опровергает отрицающий кейс;
- не приводит новые аргументы;
- чётко формулирует общую линию утверждающей команды;
- отвечает на перекрёстные вопросы первого спикера отрицающей команды (О1).

Второй спикер отрицающей команды (О2):

- восстанавливает отрицающую позицию;
- подробно развивает отрицающую позицию, обосновывая отрицающий кейс;
- продолжает опровергать утверждающую позицию;
- приводит новые доказательства;
- не приводит новых аргументов;
- чётко формулирует общую линию отрицающей команды;
- отвечает на перекрёстные вопросы первого спикера утверждающей команды (У1).

Третий спикер утверждающей команды (У3):

- ещё раз акцентирует узловые моменты дебатов;
- следует структуре утверждающего кейса;
- возвращается к аспектам, выдвинутым первым спикером утверждающей команды (У1) и объясняет, как они подтверждают позицию утверждающей команды;
- выявляет уязвимые места в отрицающем кейсе;
- сосредоточивается на сравнении утверждающих аргументов с отрицающими аргументами и объясняет, почему аргументы утверждения более убедительны;
- не приводит новых аргументов;
- завершает линию утверждения;
- задаёт вопросы первому спикеру отрицающей команды (О1).

Третий спикер отрицающей команды (О3):

- ещё раз акцентирует узловые моменты;
- следует структуре отрицающего кейса;
- возвращается к аспектам, выдвинутым первым спикером отрицающей команды (О1) и объясняет, как они подтверждают позицию отрицания;

- выявляет уязвимые места в утверждающем кейсе;
- сосредоточивается в этой речи на сравнении отрицающих аргументов с утверждающими аргументами и объясняет, почему аргументы отрицания более убедительны;
- завершает линию отрицания;
- не приводит новых аргументов;
- задаёт вопросы первому спикеру утверждающей команды (У1).

На учебных занятиях членами команды являются ученики класса. Команды могут быть сформированы по желанию учащихся или члены команд назначаются учителем.

Общую схему игры можно представить следующим образом (см. рис. 10):

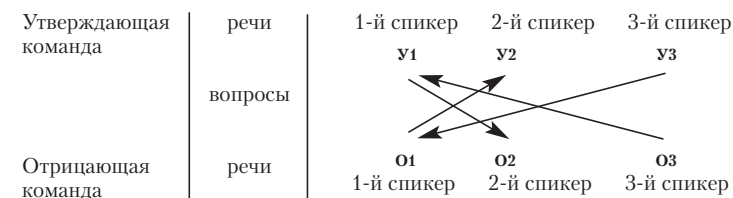


Рис. 10. Общая схема игры «Классические дебаты»

Порядок выступлений:

О3 к У1, У3 к О1, О1 к У2, У1 к О2.

Итак, игра состоит из следующих раундов: речи спикеров, перекрёстных вопросов, тайм-аутов, которые может брать каждая команда после окончания речи спикеров или перекрёстных вопросов для подготовки к следующему раунду (каждой команде даётся не более 8 мин в течение игры). Время для подготовки (тайм-аут) можно брать по частям по мере необходимости. Перекрёстные вопросы задаются в порядке, предусмотренном правилами игры. Их цель — принизить, разрушить позицию противоположной стороны. Вопросы могут быть самые разные. Умело поставленный вопрос (каков вопрос, таков и ответ) позволяет получить дополнительную информацию, уточнить позиции выступающего и

тем самым определить дальнейшую тактику проведения круглого стола.

Вопросы могут быть: *уточняющие (закрытые), восполняющие (открытые), корректные и некорректные, провокационные или улавливающие, контролирующие, активизирующие внимание, активизирующие память, развивающие мышление.*

Неопытные игроки задают уточняющие (закрытые) вопросы. Более сложными являются восполняющие (открытые) вопросы. Обычно используется форма простого (который не может быть расчленён, не включает в себя другие вопросы), а не сложного вопроса (который можно разбить на несколько простых вопросов). Нельзя задавать вопросы, направленные против личности отвечающего, а также неблагоприятные вопросы.

В процессе игры каждая команда постоянно поддерживает и усиливает свой кейс — систему доказательств, в которую входит совокупность аспектов и аргументов, представленных в организованной форме и которая используется для обоснования своей позиции.

Модели технологии «Дебаты»

Свободные дебаты (дискуссии) в больших аудиториях.

Большой аудиторией считается группа численностью до нескольких десятков участников. Свободные дебаты позволяют участникам продемонстрировать свои знания, поделиться своим опытом, идеями (все участники имеют равное право голоса).

Панельные дебаты (Panel Debate) — дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу: несколько человек обсуждают проблему в присутствии аудитории.

Такая форма проведения дискуссии совмещает в себе преимущества лекции и дискуссии в группе. Группа из трёх—пяти человек ведёт дискуссию на заранее выбранную тему в присутствии остальных участников. Зрители вступают в обсуждение позже: они или высказывают своё мнение, или задают вопросы участникам беседы.

Симпозиум. Как и дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу, данный вид дискуссии совмещает в себе преимуще-

ства лекции и дискуссии в группе. Эта форма обсуждения позволяет специалистам-профессионалам поделиться своими знаниями и опытом с аудиторией, не превращая своё выступление в долгую и нудную лекцию. Она также облегчает диалог между слушателями и лектором.

Два или три специалиста (или просто хорошо разбирающиеся в предмете люди) в краткой форме высказывают свою точку зрения на проблему. Максимальная продолжительность выступления каждого лектора не должна превышать 10 минут. Затем двадцать минут отводится на вопросы и общее обсуждение.

«Экспресс-дебаты». Это дебаты, в которых фаза ориентации и подготовки сведены к минимуму. Подготовка осуществляется непосредственно на уроке по материалу учебника или рассказу учителя. Этот тип дебатов может рассматриваться как элемент «обратной связи», закрепления учебного материала либо как форма активизации познавательной деятельности.

«Модифицированные дебаты». Используются отдельные элементы технологии дебатов, изменяются некоторые правила дебатов. Например:

- сокращается регламент выступлений;
- увеличивается число игроков в командах;
- допускаются вопросы из аудитории;
- организуются «группы поддержки», к помощи которых команды могут обращаться во время тайм-аутов;
- осуществляется ролевая игра, то есть учащиеся исполняют какую-либо роль;
- создаётся «группа экспертов», которая может либо осуществлять функции судейства, либо подводить итог игры, демонстрируя столкновения позиций, или выработать компромиссное решение, что часто бывает необходимо для реализации учебных целей;
- изменяется (появляется) роль ведущего игры — учителя. На разных этапах игры она определяется в зависимости от подготовленности учеников.

Круглый стол. Одной из наиболее актуальных и распространённых в практике форм дебатов являются круглые сто-

лы (участники рассаживаются за столом по кругу, лицом друг к другу).

Круглый стол — это беседа, в которой «на равных» участвуют до 10–20 участников, и в ходе её происходит обмен мнениями между всеми участниками. В дискуссии могут участвовать представители различных групп педагогического коллектива: ученики и учителя начального, среднего и старшего звеньев, родители.

«**Аквариум**» выделяется среди всех моделей дебатов тем, что содержание его тесно определено противоречиями, разногласиями, а подчас и конфликтами в коллективе учащихся и педагогов по некоторому вопросу. Механизм проведения «техники аквариума» таков:

- Проблема дискуссии формулируется по просьбе учителя научным руководителем или администрацией.
- Участники дискуссии делятся на две группы (а может быть, и на три), которые располагаются в аудитории по кругу.
- Члены каждой группы выбирают представителя или председателя, который будет в процессе дискуссии отстаивать её позицию.
- Все участники заранее знакомятся с обсуждаемой темой, поэтому имеют возможность уже до начала дискуссии обменяться мнениями. (Можно предложить тему в начале дискуссии, тогда члены «аквариума» должны в течение 15–20 минут обсудить её и выработать общую точку зрения.)
- Представители групп собираются в центре кругов и получают возможность высказать мнение группы, отстаивая её позиции. Остальные участники «аквариума», не высказывая своего мнения, могут лишь передавать в ходе обсуждения записки, где выражают свои соображения.
- Представители групп могут взять перерыв, чтобы проконсультироваться с остальными её членами.
- «Аквариумное» обсуждение заканчивается по истечении отведенного времени или после принятия решения.

Подсчитывающая дискуссия. В ней учащиеся, работая в малых группах, получают очки за участие в дискуссии. Те-

ма дискуссии подсказывается изучаемым материалом или текущими событиями.

Ни один человек не может доминировать в дискуссии, поскольку каждое выступление длится не более 5–15 секунд, и лишь все мнения отдельных членов группы составляют чёткую картину обсуждаемой темы. Подсчитывающая дискуссия, несмотря на то что оценивание в ней проводит учитель, даёт учащимся возможность разговаривать с товарищами, выслушивать то, что думают другие.

Способ проведения дискуссии: 6–8 участников дискуссии садятся в центре класса в небольшом кругу, в это время оставшиеся ученики вместе с учителем садятся вокруг них и слушают. Дискуссия длится от 8 до 20 минут в зависимости от темы и возраста учащихся.

Учитель присуждает поощрительные очки за определение положения в обсуждаемой проблеме (ученик «определился»); предоставление информации, опирающейся на факты или полученной учеником в ходе исследований; сосредоточенность на теме (другими словами: «ученик не отходит от темы»); привлечение другого ученика к дискуссии.

Штрафные очки можно получить за: прерывание дискуссии, помехи в проведении дискуссии, монополизацию дискуссии, выпады против личности, несущественные замечания.

Выставление очков за дискуссию. После того как группа поделена на дискуссионные малые подгруппы, им раздаются карточки определённого образца (см. рис. 11). Колонки А, Б, В, Г, Д, Е, ... — имена членов дискуссионной группы. Всякий раз, когда участники группы демонстрируют какое-либо конкретное поведение, остальные ставят возле его имени знак. По окончании отведённого времени ученики-счётчики собирают и обсчитывают результаты.

Учитель не должен прерывать проходящую дискуссию, а после её завершения даёт анализ протекания дискуссии, представленных идей и результатов подсчёта очков.

Очки	Действия участников	Участники					
		А	Б	В	Г	Д	Е ...
(+2)	Определение положения в дискуссии						
(+1)	Формулирование существенного замечания						
(+2)	Использование доказательств, подтверждающих высказывания или представление информации, опирающейся на факты						
(+1)	Вовлечение в дискуссию другого лица						
(+1)	Постановка уточняющего вопроса, продвижение дискуссии вперёд						
(+2)	Формулирование аналогии						
(+2)	Выявление противоречия						
(+2)	Выявление замечания						
(-2)	Отсутствие заинтересованности дискуссией или помехи						
(-2)	Прерывание дискуссии						
(-1)	Несущественные замечания						
(-3)	Монополизация дискуссии						
(-3)	Выпад против другого лица						
	Всего очков (уровень)						

Рис. 11. Карточка учёта действий участников дискуссии

Тренинговые технологии

Понятие «**тренинг**» в науке и практике трактуется многозначно, в частности:

– как **вид образовательной практики**, в которой ведущей деятельностью является тренировка, тренаж, т.е. закрепление определённой реакции, действия, способа, умения посредством повторения, упражнений;

– как **способ** профессионального и личностного **развития**;

– как **способ перепрограммирования** имеющейся у человека модели управления своим поведением и деятельностью;

– как **процесс создания** новых функциональных образований, управляющих поведением;

– как **комплекс интенсивных методов** преобразующего воздействия на личность и др.;

– как **практика** психолого-социально-педагогического **воздействия** на личности и группы;

– как **форма обучения** (в определённых границах) и т.д.

Формально тренинг — это групповое занятие психологической тематики под руководством ведущего, направленное на отработку личностных навыков, лучшее понимание себя и других.

Тренинг позволяет участникам сознательно пересмотреть сформированные ранее стереотипы и решать свои личностные проблемы, закладывает этические и эстетические основы практического поведения. Самое важное — человек не усваивает насильно внедряемые стандарты, а развивает сам себя. В ходе тренинга происходит смена внутренних установок участников, пополняются их психологические знания и появляется определённый опыт позитивного отношения к себе, к окружающим людям и к миру в целом. В ходе тренинга эффективнее решаются вопросы развития личности, успешно формируются коммуникативные компетентности.

Тренинг — это один из специфических способов получения личностного опыта. В тренинге истину — особенно истину о себе самом — нужно добыть. Для этого должны, во-первых, происходить какие-то события, а во-вторых, участником этих событий должна стать сама личность.

Любой тренинг является **интерактивным**: он рассчитан на активную субъектную **реакцию** учащегося (интеллектуальную, эмоциональную, действенно-практическую), на то или иное воздействие на личность.

Особенности классификационных параметров тренинговых технологий

Уровень и характер применения: тренинги представляют *микротехнологии*, имеют ярко выраженный *интраактивный* характер.

Методологический подход: диагностический + коммуникативный.

Ведущие факторы развития: психогенные.

Научная концепция освоения опыта: используются самые различные концепции.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: «консультант».

Организационные формы: закрытые.

Преобладающие средства: вербальные + визуальные + технические.

Направление модернизации: психологизация учебно-воспитательного процесса.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

Личностный рост

☆ Помощь развитию личности путём снятия ограничений, комплексов, преодоления стереотипов.

☆ Общая цель тренингов — **развитие личности**.

☆ Развитие способности адекватного и наиболее полного **познания себя** и других людей. Повышение уровня психологической **культуры**.

Учение

☆ **Освоение** определённой области знаний, умений и навыков с **включением** их в систему своего жизненного опыта.

☆ Воспитание определённых **качеств личности**.

☆ Формирование **коммуникативной** компетентности: освоение культуры общения, помощь в общении с окружающими людьми в различных социальных сферах.

☆ **Диагностика и коррекция** личностных качеств и умений, **снятие барьеров**, мешающих реальным и продуктивным действиям.

☆ Развитие самоуправляющихся механизмов личности (СУМ), освоение методов **управления собой** и своей деятельностью.

Обучение

☆ Повышение социально-психологической **компетентности** участников и развитие их способности эффективно взаимодействовать с окружающим социумом.

☆ Формирование **мотивации достижения, активной социальной позиции** участников и развитие их способности производить значимые изменения в своей жизни и жизни окружающих людей.

☆ Помощь в личностном и профессиональном **самоопределении** и т.д.

☆ Помощь в **самоутверждении** личности, утверждении своего «Я».

☆ Формирование сплоченного **коллектива**, создание «сыгранной команды».

☆ **Решение проблем**, возникающих в учебной, общественной и личной жизни человека.

☆ **Предупреждение** социально-педагогических и социально-психологических дисфункций (в случае такой опасности).

Концептуальные принципиальные подходы и нормы поведения в тренинговых технологиях

❖ Тренинг — это **маленькая жизнь**.

❖ Полное **равноправие** участников как собеседников.

❖ Любой участник тренинга **самоценен** и обладает внутренними источниками саморазвития.

❖ **Право** на личное мнение.

❖ **Доверительный стиль** общения, **откровенность и искренность** в общении.

❖ Общение по принципу «**здесь и теперь**».

❖ **Уважение** говорящего (контроль поведения, обязанность не перебивать).

❖ **Принцип постоянной обратной связи**, т.е. непрерывное получение участником информации от других членов группы о результатах его действий в ходе тренинга.

❖ **Персонафикация** высказываний.

❖ **Недопустимость** непосредственных оценок человека (отказ от ярлыков).

❖ **Конфиденциальность** всего происходящего в группе.

❖ **Активное** участие во всем происходящем.

❖ Постоянный **самоанализ**.

❖ **Рефлексия** и **саморефлексия**.

❖ Правило **самозащиты** (право «стоп»).

❖ **Принцип постоянного состава группы**.

Классификация тренинговых технологий (см. рис. 12)

Тренинг предполагает получение и реализацию участником позитивных установок; опору на положительные качества собеседника и признание его достоинств.

В самом общем плане все разновидности тренингов направлены на стимулирование того положительного, что заложено в каждом человеке, на выработку жизненных умений и навыков позитивного отношения к себе и своим (и партнёра) возможностям, и достижение на этой основе облегчения процессов общения, ученья и труда.

Поэтому по целевым аспектам тренинги подразделяются на диагностические, обучающие, воспитывающие, развивающие, корректирующие, терапевтические, саморегуляции и т.д.

Различают тренинги индивидуальные, межличностные, групповые и межгрупповые; по **временным масштабам** — короткие, средние и тренинги-марафоны.

Далее можно выделить следующие виды тренингов:

— по области **смежности наук**: социально-педагогические, психолого-педагогические и психофизиологические;

— по **методическим формам**: тренинги-игры, дискуссии, упражнения, экспликация, этюд, психодрама, ситуация, тест и т.д.

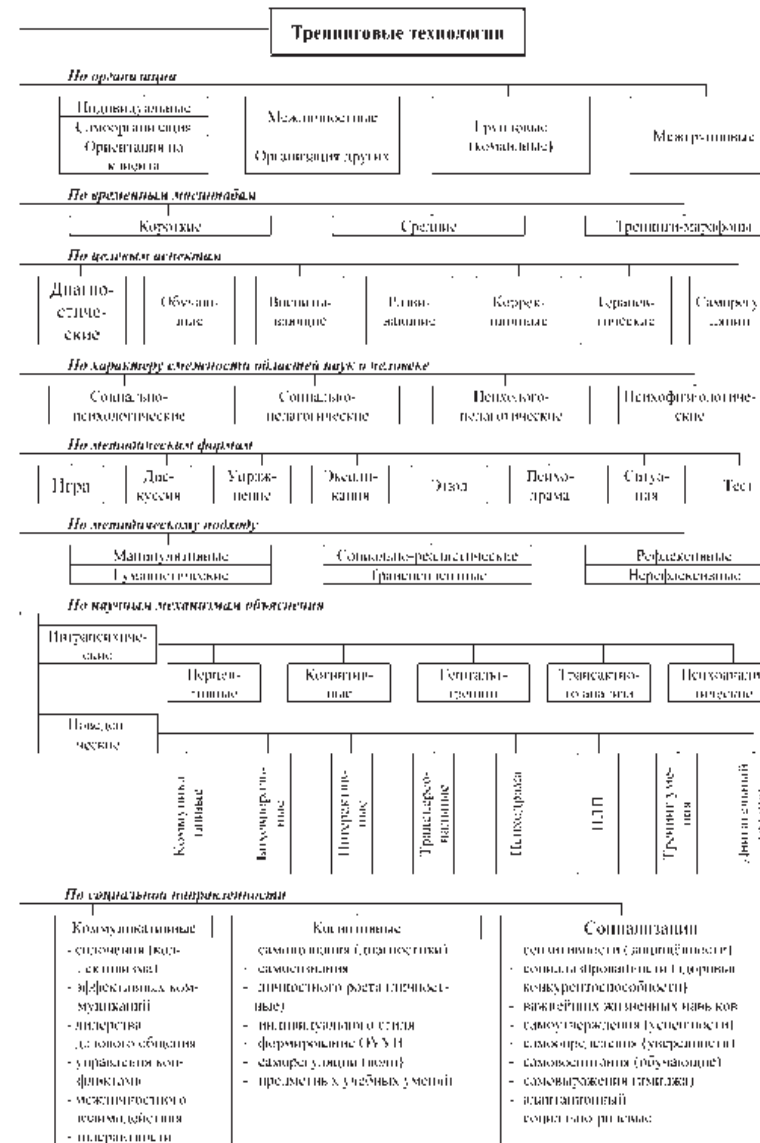


Рис. 12. Классификация тренинговых технологий

– по **методическому подходу**: манипулятивные, гуманистические, социально-реалистические, трансцендентные, рефлексивные, нерефлексивные.

В основе тренинга как акта развития и социализации личности лежат те или иные **психические процессы** и научные механизмы объяснения. При этом направленность психологического воздействия может быть интрапсихической (на внутренний мир личности) или поведенческой (взаимодействие с внешним миром). В соответствии с этим тренинговые технологии делятся на перцептивные, коммуникативные, когнитивные, психоаналитические, гештальт-тренинг, тренинг трансактного анализа, бихевиоральные, интерактивные, трансперсональные и др.

По **социальной направленности**: коммуникативные, когнитивные и тренинги социализации.

Коммуникативные тренинги. Наиболее распространены в системе образования групповые тренинги общения (коммуникативные). Считается, что большинство эффективных изменений в поведении и установках людей происходят в групповом взаимодействии.

Механизмом изменения человека выступает **объективизация поведения**. Человек в естественных жизненных ситуациях ведёт себя зачастую неадекватно, то есть не в соответствии с тем смыслом, который имеет данная ситуация, даже не в соответствии со своими же внутренними пожеланиями, с ожиданием партнёра. Групповое влияние может помочь ему осознать неадекватность своего поведения, дать ему ориентировочные основы для развития уровня взаимодействия с другим человеком. Уже выработанные приёмы закрепляются в проигрываемых в группе подобных ситуациях. Считается, что затем они переносятся в контекст реальной жизни, способствуя развитию коммуникативных умений человека.

Разновидностей тренинга **коммуникативности** довольно много, чаще всего каждый из них решает один из целевых ориентиров по расширению коммуникативной компетентности личности.

Тренинги сплочения группы (коллективизма) начинаются от «знакомства» до разработки общего «дела»; их

цель — научить людей координировать свои действия с действиями коллег.

Тренинги лидерства направлены на демонстрацию вариантов поведения, необходимых руководителям: мотивация подчинённых, делегирование полномочий и др.

Тренинги делового общения концентрируют внимание участников на приёмах установления позитивных контактов во время переговоров.

Тренинг управления конфликтом позволяет скорректировать поведенческие навыки в конфликтной ситуации, осознать и принять стратегию сотрудничества при решении инцидента, увидеть, предупредить конфликт, защитить себя от конфликтной личности.

Когнитивные тренинги включают упражнения по диагностике, развитию и коррекции разнообразных психических функций (внимания, памяти, воображения, эмпатии и т.д.), формированию общеучебных умений и навыков (ОУУН), предметных учебных умений, сознательной саморегуляции, выработке индивидуального стиля поведения и деятельности.

Можно выделить и группу чисто педагогических (учебных) тренингов, куда войдут практически все упражнения (дидактические и частично воспитательные), предполагающие повторение, закрепление (репродуктивное и творческое) в знаковой и двигательной памяти каких-либо паттернов. *Примеры: упражнения на формирование навыков чтения, письма, устного счёта, черчения, произношения и т.д.*

Когнитивные тренинги совершенствуют механизмы ориентации в смыслах деятельности и отношений, элементы обобщения и категоризации, воображения и идентификации.

Тренинги социализации представляют собой подготовку к встречам с окружающей жизнью (как текущей, так и будущей), направлены на социализацию учащихся. При этом развиваются как адаптационные способности ребёнка (сензитивности, самоопределения, здоровья, защищённости и др.), так и автономизационные (самоутверждения, конкурентоспособности, самовыражения, самовоспитания, саморегуляции и др.).

Социально-ролевые тренинги помогают человеку в освоении принятых в общности социальных норм и считающихся продуктивными способов поведения и взаимодействия. Техники социального тренинга в большей степени направлены на отработку общих проблем и приёмов, чем на раскрытие индивидуальности, то есть чаще ориентированы на развитие рефлексивных свойств человека и саморегуляции посредством обратной связи с группой.

В социально-ролевых тренингах часто применяются игровые элементы, способствующие раскрепощению группы, снятию напряжения, созданию доброжелательной атмосферы.

Тренинг уверенности в себе позволяет избавиться от страхов, обрести уверенность в своей уникальности.

Применяются и элементы **психодрамы** — психотерапевтического метода (Дж. Морено), который использует инсценирование личного опыта через проигрывание ролей в группе. Следует учитывать психотерапевтический характер психодрамы. В случае, когда затрагиваются лично-значимые для человека жизненные ситуации, конфликты, то это может приводить и к негативным последствиям при не очень чутком и неопытном ведущем. Здесь необходимо руководство опытного психолога.

Психотерапевтическая деятельность и тренинги, которые впервые возникли в дефектологии применительно к вариантам аномального развития.

Термин **«коррекция»** подразумевает целенаправленное психологическое воздействие на человека, чтобы привести его психическое состояние в соответствие с нормой. Это означает внешнее, постороннее вмешательство.

Если речь идёт о тренингах **развития самосознания** или **личностного роста**, то смысл психологических игр в этом случае иной. Тренинг развития самосознания ориентирован на помощь людям через игру.

Тренинг личностного роста предлагает обучающую среду, в которой через упражнения в ощущениях участник может раскрыть и осознать те глубинные установки и интерпретации, которые непосредственно влияют на результаты, создаваемые им в жизни.

Предлагаемая образовательная модель отличается от традиционной тем, что она даёт знания в ощущениях. Наглядным сравнительным примером может послужить обучение езде на велосипеде по книге и сама практика управления этим средством передвижения. Основной фокус в тренинге направлен на эффективное межличностное общение, т.е. на общение индивидуума с окружающим его миром: взаимодействие человека в команде, результативность в партнёрстве, с клиентом. Большое внимание уделяется работе с личной самооценкой, отношениям человека с самим собой и собственными целями и приоритетами в жизни.

Уникальность тренингов личностного роста заключается в том, что никто не говорит вам, как следует жить. Участники сами обнаруживают то, как иначе можно видеть себя и жизнь вокруг и делают ценные открытия.

Особенности организации и методики

Тренинговые группы (Т-группы) — это небольшие временные объединения людей, имеющие назначенного руководителя, общую цель межличностного исследования, личностного научения, роста и раскрытия, формируются в составе 5–25 человек. Тренинговая группа работает наиболее продуктивно, если она закрыта, т.е. работает постоянный состав участников, тогда в ней возникают особые процессы, способствующие самораскрытию участников.

Совместная деятельность в тренинге строится по законам общения. Учащиеся здесь — не объект воздействия, а субъекты процесса. Благодаря этому идёт открытое общение, а отнюдь не навязывание знаний и оценок взрослого.

В помещении для занятий должны быть созданы условия **свободного передвижения** участников, их расположения по кругу, объединения в микрогруппы по 3–5, 7–8 человек, а также для уединения. Это возможно лишь в том случае, когда мебель, используемая для тренинга, может легко перемещаться, а помещение достаточно просторно.

Немаловажным условием успешности работы является **оборудованность занятий техническими средствами**

(видеокамера, магнитофон, видеомангитофон, диапроектор), игрушками, карточками, красками, бумагой, хорошей учебной доской и цветным мелом (либо фломастерами), художественными репродукциями. Тренинговый метод базируется на воображаемых ситуациях, и предметно-технические средства должны способствовать работе воображения, психологической раскрепощённости, образному представлению как опоре абстрактного мышления.

Большая часть тренинговых упражнений и заданий может быть специально записана на аудио- или видеокассету для последующей работы с этим материалом самих участников (рефлексивный разбор ситуации и действий членов группы). Запись занятия делается только с согласия членов группы.

Наибольший эффект достигается при работе крупными временными блоками — **погружениями** на 3–4 часа или даже более чем за одно занятие. Это обусловлено тем, что много времени теряется на «размораживание» участников, их эмоциональное вхождение в групповые процессы. Наиболее глубокое погружение в необычную «тренинговую реальность» достигается, если тренинг длится 5–6 и более дней.

В условиях школы тренинговые группы вполне вписываются в рамки школьного расписания (лучше проводить двоянные уроки).

Микротренинги (одноразовые) могут быть скомпонованы в целостную систему (тренинг-марафон), в которой каждый последующий логически вытекает из предыдущего, закрепляет и развивает достигнутый уровень как в содержательном плане, так и в плане выявления способностей учеников, создания условий для их реализации.

В течение учебного года учащиеся осваивают различные формы организации тренинга: разновидности **ресурсного круга, работу в паре, тройке, четвёрке**. Для конкретных задач имеются подробные методические разработки сценариев и рекомендации по проведению тренингов, где определена последовательность шагов учителя и учащихся. Основное внимание уделяется развитию коммуникативных умений, так как эффективное общение способствует успешному

развитию. Чёткий алгоритм действий помогает осмыслить итоги каждого шага и выйти на запланированный результат.

Этапы тренинга

В каждом тренинге различают три этапа: 1) подготовительный; 2) основной (собственно тренинг), 3) рефлексивный.

Подготовительный этап тренинга необходим, чтобы создать атмосферу доверия, взаимоуважения, а также мотивацию учащихся на предстоящую работу. Для создания благоприятного психологического климата используются различные способы: музыкальное оформление, соответствующий теме визуальный ряд, интерьер, знаки внимания и т.д. Важно, чтобы всё это было новым, необычным, значимым для учащихся. Ведущий предупреждает о возможных неудачах, выражает надежду на успех («У вас всё получится... Если возникнут трудности, мы разберёмся вместе...»).

Необходимо снять все физические и психологические зажимы, обеспечить психологическую раскованность всех участников занятия.

На подготовительном этапе тренинга более активен учитель (экстраактивный режим). Работа строится в форме беседы, диалога. Хорошо, если в речи учителя будут звучать визуальные, аудиальные, кинестетические фразы, это сделает речь ясной, звучащей, живой, позволит достичь взаимопонимания, вызовет интерес к теме.

От ведущего требуются большая психологическая гибкость, внимание и готовность переключаться на различные режимы межличностного взаимодействия. Должны быть созданы условия, когда каждый член группы окружен человеческим вниманием и душевным теплом, он имеет возможность искренне заботиться о других участниках тренинга, помогать им в случае необходимости и вправе рассчитывать на их помощь и поддержку.

Оценка ребёнка ведущим должна поднять каждого участника в собственных глазах, укрепить положительную репутацию в коллективе одноклассников.

На **основном этапе** тренинга инициатива постепенно переходит к школьникам (возрастает интерактивность).

Тренинговая программа не имеет однозначного алгоритма ввиду вариативности её содержательного исполнения, но психологически состоит из трёх взаимосвязанных фаз.

Первая фаза направлена на осознание участниками своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе. Она содержит упражнения, ориентированные на то, чтобы сфокусировать внимание участников тренинга на собственной личности, на своих представлениях о самом себе, переживаниях, мыслях, привычных способах поведения.

Вторая фаза направлена на осознание участниками себя в системе делового и личностного общения и оптимизацию межличностных отношений с окружающими (друзьями, коллегами, администрацией, членами семьи и т.д.). Особое внимание уделяется развитию психологических возможностей личности, её социально-перцептивных и коммуникативных способностей, осознанию привычных способов общения, анализу ошибок в межличностном взаимодействии.

Роль ведущего на этой фазе — направляющая, поддерживающая, корректирующая. Он наблюдает за самостоятельной работой ребят, анализирует успехи и неудачи в их общении, оказывает поддержку. При работе учащихся в паре, в четвёрке возможны микроконфликты, которые могут отрицательно повлиять на дальнейшую деятельность группы. Поэтому важно контролировать ситуацию, вовремя прийти на помощь, подвести ребят к компромиссу, взаимной уступке, апеллируя к их достоинствам, призывая к совместному поиску выхода из ситуации.

Третья фаза ориентирована на осознание участниками себя в системе деятельности и оптимизацию отношений к этой системе. На этой фазе основной упор делается на закрепление новых поведенческих паттернов, отработку умений самоанализа своей деятельности, а также на способы высвобождения своего творческого потенциала.

На **заключительном этапе (этапе рефлексии, интра-активности)** учитель и учащиеся анализируют и оценивают результаты работы.

В тренингах большее значение имеет не сам игровой процесс, дарящий участникам массу положительных эмо-

ций и открывающий каналы творческой инициативы и спонтанности, а осмысление, **рефлексия** происходящего после игры.

Интраактивные процессы в тренинге

Интраактивные процессы самоанализа, рефлексии, самовосприятия личности осуществляются в тренинге таким образом:

1. **Восприятие себя через соотнесение себя с другим человеком.**

2. **Восприятие себя через восприятие себя другими людьми.** Человек использует информацию, передаваемую ему окружающими. При этом функционирует так называемый механизм «обратной связи», когда человек узнаёт, что о нём думают другие люди.

3. **Восприятие себя через результаты собственной деятельности.** Человек сам может оценивать то, что сделал. Это механизм самооценки, который может помочь развитию личности или мешать этому процессу.

4. **Восприятие себя через наблюдение собственных внутренних состояний.** Человек в состоянии осмысливать, проговаривать, обсуждать с окружающими свои переживания, эмоции, ощущения, мысли.

В этом одно из принципиальных отличий тренинга от других форм работы — проникновение в своё Я, получение опыта понимания своего внутреннего мира. Подавляющее большинство тренинговых этюдов, упражнений и процедур направлено именно на решение этой задачи — понять себя, своё Я.

5. **Восприятие себя через восприятие собственного внешнего облика.** В ходе тренинга участники учатся принимать свой внешний облик таким, какой он есть, и, приняв его, совершенствовать себя и свои возможности.

При разборе делается акцент на положительных результатах, определяется то, чему предстоит научиться в будущем, подчёркивается успешность совместной работы группы. Постоянная, систематическая обратная связь даёт максимальный развивающий эффект.

Применение технических средств в тренинговых технологиях

Фонограммы применяются для воспроизведения музыкального сопровождения тренинга. С фонограммы могут подаваться в форме разговорной речи условия, правила тренинга, различные команды и сигналы.

Видеосъёмка. Применение видеосъёмки значительно повышает результативность групповой работы.

Видеозапись — эффективный инструмент для тренировки умений общения. После просмотра её группой, проводится анализ происходящего. Этот процесс организовывается в различных формах:

- 1) просмотр с детальными комментариями ведущего и его ответами на вопросы участников тренинга;
- 2) просмотр с обсуждением всей группой при участии и резюмировании ведущего;
- 3) просмотр с обсуждением всей группой без вмешательства ведущего;
- 4) просмотр с комментариями и анализом только участников группы, снятых в этом упражнении;
- 5) просмотр без вербализованного общего анализа (внутренний самоанализ).

Применение цифровых видеокамер для тренингов. Переход на компьютерную видеосъёмку значительно расширяет возможности видеотренинга. Остановка кадра, разнообразные переходы, повторения, увеличение изображения позволяют детально просматривать и анализировать все нюансы событий.

Компьютер. С помощью компьютера может проводиться весь тренинг. Сценарий компьютерного тренинга включает постоянный индивидуальный интерактивный обмен информацией между участником и руководителем, между всеми участниками, автоматическое слежение за результатами и т.п. Возможно также использование базы данных компьютерной сети и Internet.

Формы тренинговых процедур Игры, игровые ситуации

Существует глубокая связь между тренинговыми процедурами и детскими играми. Их объединяют не только формы (инструкции ведущего, правила, соревновательный характер, непредсказуемость итога, приоритет процесса над результатом и т.д.), но и глубинный духовный смысл **творческого проживания**, порождающего новый опыт.

Для большинства тренингов основное действие — это игра, позволяющая ребёнку, подростку быть самим собой, выходящая до Я-творческого. Ролевые игры основаны на обучающем эффекте совместных действий. Они позволяют увидеть участников группы в поведенческом аспекте.

Игра создаёт новую модель мира (**миф**), принимаемую её участниками. В рамках этой модели задаётся новая воображаемая ситуация, изменяются семантические смыслы предметов и действий, время «спрессовывается», до краёв наполняясь интеллектуальными и эмоциональными событиями.

Игра — это одновременно как бы и хранилище норм, сберегающих устойчивость бытия, и школа социализации, готовности к непредсказуемости жизни. Именно эта игровая особенность позволяет ребёнку найти способ объединения эмоционального и рационального компонентов Я, примирить тенденцию Я к самоутверждению через расширение границ своего влияния и тенденцию следовать социальным ограничениям.

Сильным психологическим воздействием обладает своеобразный игровой элемент — **ритуал**, то есть установленный традицией порядок определённых действий, играющий роль «магической» (т.е. способной осуществить смену определённых установок) знаковой системы. Для этого ритуал должен соответствовать той мифологии, которую принимает данный конкретный человек (группа).

Ритуал — это своего рода поведенческая метафора, в которой одни предметы или действия заменены другими, т.е. выступают в значении других.

В игре включаются механизмы психологической защиты — замещение, вытеснение, сублимация. Динамика заме-

щения в игре развёртывается в пространстве, подлежащем контролю и экспериментированию.

Групповая дискуссия

Дискуссия — основной психокоррекционный метод развития коммуникативных навыков.

Традиционно выделяют три типа групповой дискуссии: с биографической ориентацией, в которых происходит анализ трудностей личной жизни каждого участника; тематические дискуссии, в них разбираются темы, актуальные для всех членов (например, «Конфликты с детьми», «Родители и педагоги»); дискуссии с ориентацией на взаимодействие, основу которых составляют моменты взаимодействия участников (отношения, взаимные реакции).

Цель групповой дискуссии — коллективное решение проблем организации деятельности и общения.

Анализ конкретных ситуаций

Ситуация обозначает любую совокупность обстоятельств, в которых может оказаться человек.

В ходе анализа каждый участник уясняет свою точку зрения, разговор по поводу ситуации способствует развитию у них инициативы и навыков социальной чувствительности.

Проективное рисование

Данный метод является средством координирования личностью своих коммуникативных навыков.

Проективное рисование помогает интерпретировать и диагностировать затруднения в общении. В нём выделяют:

- свободное рисование, когда каждый рисует, что хочет;
- коммуникативное рисование, когда рисуют в парах, общаются с помощью образов, линий, красок;
- дополнительное рисование, когда рисунок идёт по кругу участников: начинает один, другой продолжает, последний заканчивает;
- совместное рисование, когда все рисуют на одном листе.

Психогимнастика — это специальный курс, занятия в котором направлены на развитие и коррекцию познавательной и эмоционально-личностной сфер.

Основным содержанием психогимнастических упражнений является отработка навыков снятия эмоционального напряжения и образной передачи чувств.

Музыкальная психотерапия

Возможность использования музыки в психотерапевтических целях обосновывается тем, что в процессе восприятия происходит не только музыкальное развитие личности, дальнейшее формирование творческого воображения, эмоциональной сферы и эстетических потребностей, но и улучшение психического состояния посредством релаксации, катарсической разрядки.

Телесное состояние медитирующего — расслабленность; психическое состояние — приподнятость и отрешённость.

Психотехники

Наполнение программы психотехниками и упражнениями меняется в зависимости от различных факторов, а также особенностей групповой динамики в данной группе.

Релаксация представляет собой процесс, в результате которого снимаются психическое и физическое напряжение, стресс, достигается эмоциональное равновесие, состояние покоя, расслабления после сильных переживаний или физических нагрузок.

Чтобы овладеть релаксацией, требуются упражнения и тренировки.

Система релаксационных упражнений на нервно-мышечную релаксацию предполагает напряжение с последующим расслаблением каждой группы мышц в течение нескольких секунд, что повторяется дважды.

Эффект расслабления нервной системы (психологическая релаксация) при больших нагрузках и усталости достигается с использованием аудиовизуальных каналов восприятия (слушание и исполнение музыки, записи **звуков живой природы**: морского прибоя, щебетания птиц или шума ветра).

Релаксационным эффектом (хотя и очень индивидуальным) обладают **отвлекающие занятия**:

- просмотр теле- и видеопрограмм;
- просмотр произведений изобразительного искусства;

- рукоделие, занятие прикладным творчеством;
- чтение детективов, художественной литературы, прессы;
- психофизическая гимнастика, водные процедуры, массаж.

Применяются **словесные формулы**.

Эти состояния психологического или даже физического комфорта, которые можно вызвать из эмоциональной памяти, и называют **ресурсными**.

Медитация в широком смысле — особое психотехническое средство, направленное на гармонизацию и уравнивание словесно-логической и образной сферы человеческой психики. В психологическом плане медитация предполагает устранение крайних эмоциональных проявлений и значительное понижение реактивности.

Медитация — последовательность психических действий, направленных на приведение психики человека в состояние углублённой сосредоточенности на символических, метафорических объектах внешнего и внутреннего мира (крест, солнце, словесные формулы), которая позволяет приблизиться к центру своего Я и тем самым принять на себя ответственность за содержание своих мыслей. В медитации используется приём пассивного желания, суть которого заключается в том, что человек стремится к «стиранию» своих переживаний и мыслей не посредством волевого усилия, а лишь непринуждённым желанием достижения этой цели.

Медитация может применяться для того, чтобы:

- достичь душевного, психического спокойствия;
- повысить интеллектуальные способности, улучшить память;
- развить чувство гармонии, красоты;
- оздоровить организм.

Техники медитации очень разнообразны и могут основываться на релаксации, методах медитации, элементах ауто-тренинга, суггестивных и ауто-суггестивных приёмах.

Аутогенная тренировка, или **ауто-тренинг** (АТ), есть методика целенаправленного воздействия на внутренние регуляторные и защитные механизмы личности посредством

вербальных утверждений и релаксации. Самовнушение позволяет в определённой мере управлять психическими и физиологическими процессами своего организма, основывается на **тройственной связи** между деятельностью **сознания** (воображением), **физиологическими процессами** и **психическими состояниями** (эмоциями) человека.

Ключевой момент АТ — умение достигать состояния аутогенного погружения — своего рода полудрёмы, в котором образные, эмоционально окрашенные представления оказывают влияние на ту часть нервной системы, которая не управляется сознательной волей, а порой и сознанием.

В каждой медитативной технике можно выделить три структурные части: а) психологические воздействия, направленные на релаксацию участников и переход к спокойному, неконцентрированному состоянию сознания; б) самовнушение, усвоение задаваемых ведущих идей и их визуализации; в) постепенный выход из расслабленного состояния.

Все воздействия должны содержать позитивный настрой.

Предтечи, разновидности, последователи

📖 **Урок — проблемный семинар (В.В. Гусев)**. Представляет соединение достоинств «творческой дискуссии» и «мозгового штурма». Учебный материал усваивается в ходе дискуссии углублённо за счёт:

- обмена информацией между участниками;
- поощряемых учителем разных подходов к одному и тому же предмету;
- сосуществования различных, вплоть до противоположности, точек зрения;
- возможности критиковать и даже отвергать любое мнение;
- поиска группового соглашения в виде общего мнения или решения.

Схема проблемного семинара такова:

1. Постановка и осмысление проблемы.
2. Генерирование вариантов решения проблемы.
3. Поиск аргументов в поддержку предложенных решений.

4. Отбор наиболее аргументированных вариантов решений.
5. Критика отобранных решений.
6. Отбор решений, наиболее устойчивых к критике.
7. Продумывание способов реализации отобранных решений.
8. Обсуждение этих способов.
9. Подведение итогов (характеристика учителем деятельности участников и её результатов; планирование конкретных действий; рефлексия учащихся).



Рис. 13. Организационная схема проблемного семинара

Психолого-педагогическое консультирование исходит из представления о том, что с помощью специально организованного процесса общения у обратившегося за помощью могут быть актуализированы дополнительные психологические силы и способности, которые, в свою очередь, могут вывести на новые возможности выхода из трудной жизненной ситуации.

От классической психотерапии консультирование отличается отказом от концепции болезни, большее внимание к ситуации и личностным ресурсам; от обучения — приращение значения не столько знаниям, сообщаемым консультантом клиен-

ту в ходе консультативных встреч, сколько особым взаимоотношением между консультантом и клиентом.

К основным моделям или парадигмам консультирования относятся: 1) тренинг жизненных навыков; 2) тренинг человеческих взаимоотношений и коммуникативных навыков; 3) тренинг в решении проблем и принятии решений; 4) тренинг в поддержании здорового образа жизни; 5) ориентация и развитие способностей; 6) помощь в становлении самоидентичности и личностном развитии.

Рекомендуемая литература

Ани Л. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2003.

Вершиловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. М.: Сентябрь, 2002.

Гузев В.В. Организация урока в форме проблемного семинара // Народное образование. 2002. № 8.

Гузев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001.

Игры — обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В.В. Петрушинского: В 4 кн. М.: Новая школа, 1994.

Шепель В.М. Имиджелогия: Как нравиться людям. М.: Народное образование, 2002

Кавсарский Б.Д. Психотерапия. М., 1985.

Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2002.

Морева Н.А. Тренинг педагогического общения. М.: Просвещение, 2003.

Основы педагогического мастерства /Под ред. И.А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989.

Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.

Поляков С.Д. Психопедагогика. М., 1966.

Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения. М.: Знание, 1991.

Прутченков А.С. Тренинг коммуникативных умений: Методические разработки занятий. М.: Новая школа, 1993.

Прутченков А.С. Тренинг личностного роста: Методические разработки занятий. М., 1993.

Прутченков А.С. Учим и учимся играя. М., 1998.

Прутченков А.С. Школа жизни. Методические разработки социально-педагогических тренингов. М.: Пед. общество России, 2000.

Технология критического мышления // Лучшие страницы педагогической прессы. 2001. № 1.

Технологии открытого образования: Сб. материалов / Под ред. Н.П. Дерзковой. М.: АПК и ПРО, 2002.

Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии М.: Пед. общество России, 1998.

1.5. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е.И. Пассов)

Пассов Ефим Израилевич — директор Российского центра иноязычного образования, профессор, доктор педагогических наук, заслуженный деятель науки РФ.

История обучения иностранному языку насчитывает столетия. При этом методика обучения много раз менялась, делая ставку то на чтение, то на перевод, то на аудирование, то на комбинацию этих процессов. Самым эффективным, хотя и самым примитивным из методов являлся «метод гувернантки», т.е. непосредственного индивидуального общения на языке.

В условиях российской массовой школы до сих пор не было найдено эффективной методики, позволявшей ребёнку к окончанию школы овладеть иностранным языком на уровне, достаточном для адаптации в иноязычном обществе.

Технология коммуникативного обучения — обучение на основе общения — позволяет достигнуть таких результатов.

Обучение на основе общения, в интерактивном режиме является сущностью всех интенсивных технологий обучения иностранному языку. Интенсивная технология разработана

болгарским ученым Г. Лозановым и породила ряд практических вариантов у нас в стране (интенсивные курсы Г. Доли, А. Горн и др.). В высшей школе теория и практика коммуникативного интенсивного обучения иностранному языку разработана Г.А. Китайгородской.

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: частнопредметный.

Философская основа: приспособляющаяся.

Методологический подход: коммуникативный, социокультурный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: гештальт + ассоциативно-рефлекторная + суггестопедическая.

Ориентация на личностные сферы и структуры: информационная, 1) ЗУН + 2) СУД.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, адаптации.

Характер содержания и структуры: обучающий, светский, общеобразовательный, гуманистический.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: современное традиционное обучение.

Преобладающие методы: диалогические и полилогические + игровые.

Организационные формы: все формы.

Преобладающие средства: вербальные + программированные + аудиовизуальные + электронные.

Подход к ребёнку и ориентация педагогического взаимодействия: интерактивный, сотрудничество, партнёрство.

Направление модернизации: на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся.

Категория объектов: массовая, все категории.

Целевые ориентации

★ Овладение общением на изучаемом языке (умение говорить и понимать речь).

- ☆ Усвоение иноязычной культуры, использование языка как инструмента межкультурного общения.
- ☆ Усовершенствование иноязычного произношения.
- ☆ Овладение наиболее употребительной лексикой, освоение продуктивного лексического минимума.
- ☆ Более глубокое освоение, узнавание и использование основных грамматических явлений изучаемого языка.
- ☆ Понимание в целом высказываний носителей изучаемого языка; понимание и выделение значимой для себя информации в простых звучащих текстах (например, на радио и телевидении).
- ☆ Ведение диалога (диалог—расспрос, диалог—обмен мнениями, суждениями, диалог—побуждение к действию, этикетный диалог), деловой беседы, дискуссии и т.п.
- ☆ Деловые сообщения, рассказы, рассуждения в связи с пройденной тематикой и проблематикой прочитанных текстов, характеристика литературных героев и/или исторических личностей и событий.
- ☆ Чтение оригинальных текстов различных жанров (литературных, деловых, технических и т.п.).

Концептуальные положения

- ❖ Иностранный язык, в отличие от других школьных предметов, является одновременно и целью, и средством обучения.
- ❖ Язык — средство общения, идентификации, социализации и приобщения индивида к культурным ценностям.
- ❖ Овладение иностранным языком отличается от овладения родным:
 - способами овладения;
 - плотностью информации в общении;
 - включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность;
 - совокупностью реализуемых функций;
 - соотносённостью с сензитивным периодом речевого развития ребёнка.

- ❖ Главные участники процесса обучения — учитель и ученик. Отношения между ними основаны на сотрудничестве и равноправном, речевом партнёрстве.

Принципы построения содержания

1. Речевая направленность, обучение иностранным языкам через *общение*. Это означает практическую ориентацию урока. Правомерны лишь уроки *на* языке, а не *о* языке. Путь «от грамматики к языку» порочен. Научить говорить можно только говоря, слушать — слушая, читать — читая. Прежде всего это касается упражнений: чем упражнение больше подобно реальному общению, тем оно эффективнее. В речевых упражнениях происходит плавное, дозированное и вместе с тем стремительное накопление большого объёма лексики и грамматики с немедленной реализацией; не допускается ни одной фразы, которую нельзя было бы использовать в условиях реального общения.

2. Функциональность. Речевая деятельность имеет три стороны: лексическую, грамматическую, фонетическую. Они неразрывно связаны в процессе говорения. Отсюда следует, что слова нельзя усваивать в отрыве от их форм существования (употребления). Необходимо стремиться, чтобы в большинстве упражнений усваивались *речевые единицы*. Функциональность предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности: учащийся выполняет какую-либо речевую задачу — подтверждает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чём-то, побуждает собеседника к действию и в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы.

3. Ситуативность, ролевая организация учебного процесса при максимальной мотивированности учебных ситуаций. Принципиально важным является отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют учащихся каждого возраста.

Необходимость обучать на основе ситуаций признают все, понимают это, однако, различно. Описание ситуаций («У кассы», «На вокзале» и т.п.) не является ситуациями, оно

не способно выполнить функции мотивации высказываний, развивать качества речевых умений. На это способны лишь реальные ситуации (система взаимоотношений людей как выразителей определённых ролей). Чтобы усвоить язык, нужно не язык изучать, а окружающий мир с его помощью. Желание говорить появляется у ученика только в *реальной* или воссозданной ситуации, затрагивающей говорящих.

4. Новизна. Она проявляется в различных компонентах урока. Это прежде всего новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнёра, условий общения и т.д.). Это и новизна используемого материала (его информативность), и новизна организации урока (его видов, форм), и разнообразие приёмов работы. В этих случаях учащиеся не получают прямых указаний к запоминанию — оно становится побочным продуктом речевой деятельности с материалом (*непроизвольное запоминание*).

5. Личностная ориентация общения. Безликой речи не бывает, речь всегда индивидуальна. Любой человек отличается от другого и своими природными свойствами (способностями), и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и своими характеристиками как личности: опытом (у каждого он свой), контекстом деятельности (у каждого из учащихся свой набор деятельностей, которыми он занимается и которые являются основой его взаимоотношений с другими людьми), набором определённых чувств и эмоций (один гордится своим городом, другой — нет), своими интересами, своим статусом (положением) в коллективе (классе).

Коммуникативное обучение предполагает учёт всех этих личностных характеристик, так как только таким путём могут быть созданы условия общения: вызвана положительная эмоциональная насыщенность, коммуникативная мотивация, обеспечена целенаправленность говорения, сформированы взаимоотношения и т.д.

6. Коллективное взаимодействие — такой способ организации процесса, при котором ученики активно общаются друг с другом, и условием успеха каждого являются успехи остальных; самореализация личности в группе.

7. Моделирование. Объём страноведческих и лингвистических знаний очень велик и не может быть усвоен в рамках школьного курса. Поэтому необходимо отобрать тот объём знаний, который будет необходим, чтобы представить культуру страны и систему языка в концентрированном, модельном виде. Содержательную сторону языка должны составлять *проблемы*, а не темы.

Особенности методики

Упражнения. В процессе обучения практически всё зависит от упражнений. В упражнении, как солнце в капле воды, отражается вся концепция обучения. При коммуникативном обучении все упражнения должны быть по характеру речевыми, т.е. упражнениями в общении. Е.И. Пассов выстраивает 2 ряда упражнений: условно-речевые и речевые.

Условно-речевые — это упражнения, специально организованные для формирования навыка. Для них характерна однотипная повторяемость лексических единиц, неразорванность во времени.

Речевые упражнения — пересказ текста своими словами, описание картины, серии картин, лиц, предметов, комментирование.

Соотношение обоих типов упражнений подбирается индивидуально.

Ошибки. При партнёрских отношениях учеников и учителя возникает вопрос, как исправлять их ошибки. Это зависит от вида работы.

Фонетические ошибки рекомендуется исправлять не одновременно, а взять какой-то один звук и отрабатывать его в течение 1–2 недель (другие искажённые звуки пока не замечать); затем так поступить со 2-м, 3-м звуком и т.д. К грамматическим ошибкам надо привлекать внимание класса, но длительное объяснение правил не должно отвлекать ученика от речевой задачи. При высказывании в ситуации ошибки исправлять вообще нецелесообразно. Достаточно исправить лишь те, которые мешают пониманию.

Пространство общения. Методика «интерактивного интенсива» требует иной, отличной от традиционной, организации учебного пространства. Ребята сидят полукругом или произвольно. В такой импровизированной маленькой гостиной удобнее общаться, снимается официальная атмосфера класса, чувство скованности, идёт обучающее общение. Это пространство должно иметь и достаточную временную продолжительность, имитировать «погружение» в данную языковую среду.

Предтечи, разновидности, последователи

📖 **Суггестивное обучение.** Разновидностью коммуникативной технологии является суггестивное обучение Г.К. Лозанова.

Основы суггестопедии были заложены в трудах В.Н. Мясищева, Д.Н. Узнадзе, Б.Д. Парыгина, Г.К. Лозанова и др.

Суггестивная установка — это внутреннее состояние, которое возникает в результате серии предшествовавших воздействий, непосредственно не осознаётся и не переживается, но несмотря на свою неосознаваемость, влияет на сознательную регулирующую деятельность.

Усвоение полученной информации происходит на базе суггестопедической системы этюдов (Г. Лозанов, 1975). Они могут иметь форму беседы, песни, инсценировки, монолога диалога, мыслительных задач, проблемных ситуаций, пресс-конференций, интервью, игр типа «отгадай», конкурсов на выявление самого любознательного, находчивого, оптимистичного, пессимистичного и т.д.

В современном виде метод Лозанова не включает каких-либо специфически гипнотических воздействий. Суггестия осуществляется в состоянии бодрствования. Суггестивными факторами в нём являются:

- двуплановость, сочетание осознаваемого и неосознаваемого;
- интонационная, ритмическая окраска речи;
- атмосфера ненапряжённости, ощущение лёгкости обучения;

- авторитет педагога;
- определённая последовательность в построении занятий;
- игровой характер обучения, инфантилизация;
- музыка;
- псевдопассивность;
- коммуникативность обучения;
- успешно выполняемые учебные действия, уверенность в себе и т.д.

На основе суггестопедии построены технологии сказкотерапии.

Суггестопедический метод пригоден для обучения людей всех возрастов. В Болгарии посредством его можно изучать все предметы, занимаясь 5 дней в неделю и практически не выполняя домашних заданий. За год обучения дети изучают программу 2 лет. Так, например, обучение чтению занимает 30 дней. Состояние здоровья и творческие способности детей в таких школах лучше, чем в обычных.

📖 **Натуральный подход** — исключение из коммуникации родного языка, перевода, письменной речи; применимы только общение (диалог, полилог), игра и другая деятельность, требующие обмена информацией. Весь новый языковой материал вводится только устно. Обращение к живому разговорному языку.

📖 **Аудиовизуальный метод.** Аудиовизуальный метод (слухозрительный) отводит главную роль при обучении просодическим элементам речи (ритм, интонация и т.п.) и её паралингвистическим компонентам (жесты, мимика, исходная ситуация, контекст). Перевод с одного языка на другой не может быть средством обучения: оно должно осуществляться посредством глобального восприятия языковых структур при сочетании изображения с его пояснением на изучаемом языке. Перевод на родной язык при этом исключается. Таким образом, изображение служит условным символом речи, облегчает акустическое запоминание.

📖 **Аудиалингвальный метод (Ч. Фриз и др.)** — обучение через структуры и модели предложений.

📖 **Суггестокрибернетический метод.** Этот интегральный метод обучения обобщает рациональные решения различных методических школ. Он объединяет в себе около 150 различных факторов. На настоящем этапе разработки суггестокрибернетический метод позволяет автоматизировать самые трудные — начальные — этапы обучения, дать обучаемому большой запас информации, первые навыки. Доводку и корректировку этих знаний и навыков обучающиеся могут произвести на практике, в живом общении с преподавателем.

📖 **«Школа памяти» С. Гарибяна.** *Основное утверждение:* человек может развить свою память и сделать её феноменальной. Выучив лексику, достаточно неделю позаниматься грамматикой — и английский станет «родным». *Основной метод:* ассоциативное (инстинктивное) запоминание на базе необычных, надолго врезающихся в память ассоциаций.

При запоминании лексического материала, особенно на начальном этапе изучения иностранного языка, метод Гарибяна может быть эффективным, но он не задействует творческий потенциал человека, хотя и не отрицает его.

Рекомендуемая литература

- Доля Г. Счастливый английский. М., 1992.
- Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
- Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986.
- Коммуникативное обучение иноязычной культуре: Сб. научных трудов. Вып. 4. Липецк, 1993.
- Коммуникативность обучения — в практику школы / Под ред. Е.И. Пассова. М., 1985.
- Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя / Под ред. Е.И. Пассова, В.В. Царьковой. М.: Просвещение, 1993.
- Леонтьев А.А. Психология общения. М., 1997.
- Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному языку. М.: Просвещение, 1991.

Пассов Е.И. Методология методики: Теория и опыт применения. Липецк, 2002.

Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000.

Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988.

Пассов Е.И. и др. Учитель иностранного языка, мастерство и личность. М.: Просвещение, 1983.

Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. М., 1983.

1.6. Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов)

Шаталов Виктор Федорович — народный учитель СССР, профессор Донецкого института социального образования. Разработал и воплотил на практике технологию интенсификации обучения, показав огромные, ещё не раскрытые резервы традиционного классно-урочного способа обучения.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: общепедагогический.

Философская основа: материалистическая + синкретичная.

Методологический подход: системный, стратегический.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + интериоризаторская (ТПФУД).

Ориентация на личностные сферы и структуры: информационная — 1) ЗУН + 2) СУД.

Характер содержания: светский, общеобразовательный, технократический, жёстко-стандартный, монотехнология.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + «репетитор» + «консультант».

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные.

Организационные формы: классно-урочная, академическая, индивидуально-групповая.

Преобладающие средства: наглядные + знаковые + компьютерные.

Подход к ребёнку и ориентация педагогического взаимодействия: сотрудничество с элементами дидактоцентризма.

Направление модернизации: на основе активизации и интенсификации деятельности детей.

Категория объектов: массовая, все категории.

Целевые ориентации

☆ Формирование ЗУН и важнейших общеучебных СУД.

☆ Обучение всех детей, с любыми индивидуальными данными.

☆ Ликвидация неуспеваемости.

☆ Ускоренное обучение (обучение за 9 лет в объеме средней школы).

☆ Воспитание трудолюбия, самостоятельности.

☆ Пятидневная рабочая неделя.

☆ Ежедневные уроки физвоспитания.

Принципы Шаталова

❖ Применение ориентировочной основы действий в виде наглядных опорных сигналов.

❖ Изучение крупными блоками.

❖ Высокий уровень трудности.

❖ Динамический стереотип деятельности.

❖ Обязательный поэтапный контроль.

❖ Многократное повторение.

❖ Личностно-ориентированный подход.

❖ Гуманизм (все дети талантливы).

❖ Учение без принуждения.

❖ Бесконфликтность учебной ситуации, гласность успехов каждого, открытие перспективы для исправления, роста, успеха.

❖ Соединение обучения и воспитания.

Особенности содержания

Материал вводится укрупнёнными дозами.

Поблочная компоновка материала.

Оформление учебного материала в виде опорных схем-конспектов (см. рис. 14).

Опорный конспект представляет собой наглядную схему, в которой отражены подлежащие усвоению единицы информации, представлены различные связи между ними, а также введены знаки, напоминающие о примерах, опытах, привлекаемых для конкретизации абстрактного материала. Кроме того, в них дана классификация целей по уровню значимости (цветом, шрифтом и т.п.).

Опора — ориентировочная основа действий, способ внешней организации внутренней мыслительной деятельности ребёнка.

Опорный сигнал — ассоциативный символ (знак, слово, схема, рисунок и т.п.), заменяющий некое смысловое значение.

Опорный конспект — система опорных сигналов в виде краткого условного конспекта, представляющего собой наглядную конструкцию, замещающую систему фактов, понятий, идей как взаимосвязанных элементов целой части учебного материала.

Особенности методики

Технологическая схема учебного процесса по В.Ф. Шаталову представлена на рисунке 15.

Главная заслуга В.Ф. Шаталова — разработка системы учебной деятельности школьников, обеспечивающей доста-

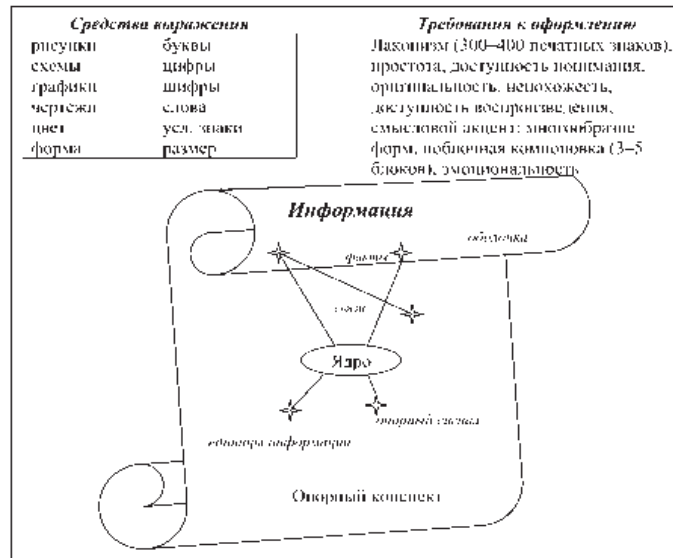


Рис. 14. Конспект опорных сигналов

точно полную и всеобщую активность на уроке. Это достигается созданием определённого динамического стереотипа деятельности учащихся.

Основу стереотипа учебной деятельности представляют опорные конспекты (сигналы) — наглядные схемы, в которых закодирован учебный материал. Работа с опорными сигналами имеет чёткие этапы и сопровождается ещё приёмами и принципиальными методическими решениями.

1. Изучение теории в классе:

а) обычное объяснение у доски (с мелом, наглядностью, ТСО). Содержание диалога с классом (объяснения) организуется графически и закрепляется в форме опорного конспекта, изображаемого на доске (см. рис. 14). Во время беседы с классом или монолога учителя ученики ничего не записывают, а лишь думают, вспоминают, высказываются, спрашивают, слушают. Здесь образные представления превращаются в логическую структуру явления, его категориальный «скелет», схему, состоящую только из символов качеств, свойств, проявлений сути, связующих их причинно-следственных связей, выражающих закономерный порядок их взаимодействия. Графически эти символы выражаются с помощью опорных сигналов — своеобразных суперсимволов, кодирующих, «сворачивающих», концентрирующих информацию, прессирующих её в «брикеты» идеограмм, иероглифов, которые затем компактно укладываются каждый на своё место в долговременной памяти ребёнка. Сам процесс «сворачивания», символизации средствами графики информации, совершаемый наглядно и публично, комментируемый учителем, есть не что иное, как перевод информации из краткосрочной памяти в долговременную (интериоризация);

б) повторное краткое объяснение по красочному плакату — опорному конспекту;

в) фронтальное закрепление по блокам конспекта. Лишь после второго объяснения, когда суть выявлена и отражена в опорном конспекте, класс приступает к воспроизведению опорного конспекта в тетрадях, срисовывая его с доски. Тем временем учитель записывает на доске формулировки новых понятий, которые нужно запомнить и кото-

рые отсутствуют в учебнике, домашние задания, отмечает тему в журнале.

2. Самостоятельная работа дома: опорный конспект + учебник + помощь родителей.

Памятка учащемуся: вспомни объяснение учителя, используя конспект; прочти заданный материал по книге; сопоставь прочитанное с конспектом; расскажи материал учебника с помощью конспекта (кодирование — декодирование); запомни наизусть конспект как опору рассказа; воспроизведи письменно конспект и сравни с образцом.

3. Первое повторение — фронтальный контроль усвоения конспекта: на следующем уроке все учащиеся воспроизводят конспект по памяти; учитель проверяет работы по мере поступления; одновременно идёт «тихий» и магнитофонный опрос; после письменной работы — громкий опрос.

Опорный конспект позволяет припомнить все главные идеи, логику рассказа учителя, а с другой стороны — для его прочтения необходимы *определённые творческие усилия, понимание, владение разговорной речью, техникой изложения собственного мнения.* Не может быть двух одинаковых прочтений одного и того же опорного конспекта — это всегда персональный и творческий акт.

4. Устное проговаривание опорного конспекта — необходимый этап внешнеречевой деятельности при усвоении (П.А. Гальперин) происходит во время различных видов опроса.

5. Второе повторение — обобщение и систематизация: уроки взаимоконтроля; публикация списков зачётных вопросов заранее; подготовка; использование всех видов контроля (у доски, «тихого», письменного и др.); взаимопрос и взаимопомощь; игровые элементы (соревнования команд, разгадка ребусов и т.д.).

Контроль, оценивание. В.Ф. Шаталов решил проблему глобального поэтапного контроля ЗУН учащихся. Применяются сочетание постоянного внешнего контроля с самоконтролем и самооценкой, поэтапный контроль каждого, посильность требований, открытые перспективы для исправления, гласность результатов, отсутствие двойки, *снятие страха перед низкой оценкой.*

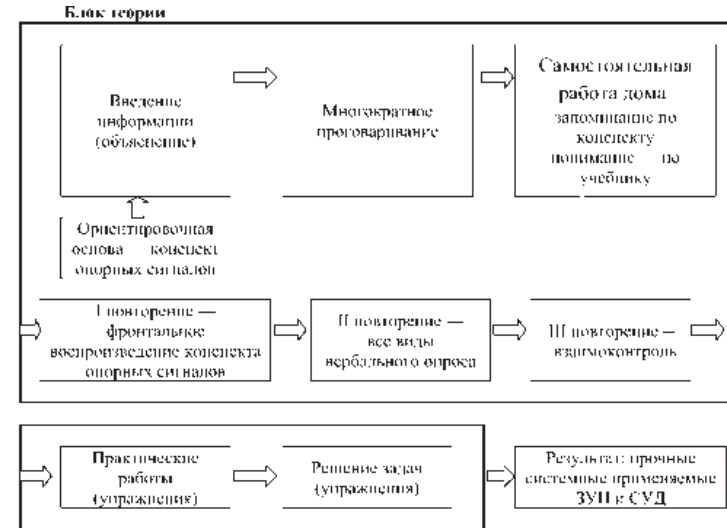


Рис. 15. Технологическая схема системы Шаталова

Расшифровка к технологической схеме**Введение новой информации:**

- укрупнённый блок;
- опорный конспект.

Система вырабатывает у учащихся привычку к соответствующим формам работы и поведения — внешнее управление становится внутренним.

Изучение теории в классе:

- обычное объяснение у доски (с мелом, наглядностью, ТСО);
 - повторное объяснение по красочному плакату — опорному конспекту;
 - краткое объяснение по плакату;
 - индивидуальная работа учащихся со своими конспектами;
 - фронтальное закрепление по блокам конспекта.
- Экономия времени.
Высокая плотность урока.

Самостоятельная работа дома (памятка учащемуся):

- Опорный конспект; учебник; помощь родителей;
 - вспомни объяснение учителя, используя конспект;
 - прочти заданный материал по книге;
 - сопоставь прочитанное с конспектами;
 - расскажи материал учебника с помощью конспекта;
 - запомни наизусть конспект как опору рассказа;
 - воспроизведи письменно конспект и сравни с образцом.
- Кодирование — декодирование.

Первое повторение — фронтальный контроль (урок — контроль конспекта):

- все учащиеся воспроизводят конспект по памяти;
- учитель проверяет работы по мере поступления;
- одновременно идут «тихий» и магнитофонный опрос;
- после письменной работы — громкий опрос.

Обратная связь.

Неизбежность контроля.

Важнейший момент — устное проговаривание опорного конспекта — необходимый этап внешнеречевой деятельности при усвоении.

Второе повторение — обобщение и систематизация. Взаимоконтроль:

- публикация списков зачётных вопросов заранее: подготовка;
- использование всех видов контроля (у доски, «тихого», письменного и др.);
- взаимопрос и взаимопомощь;
- игровые элементы (соревнования команд, разгадка ребусов и т.д.);
- приёмы снятия напряжения (музыка, свет, паузы и т.п.).

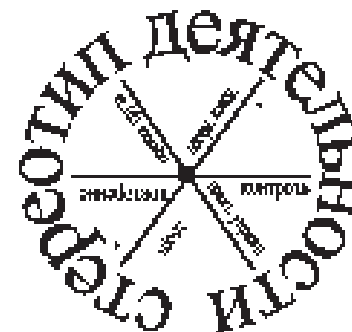
Помощь, доброжелательность.

Происходит образование внутрипредметных связей.

Методические приёмы (педагогические микроэлементы):

- | | |
|----------------------------------|---------------------------|
| — полётное повторение; | — решение в четыре руки; |
| — релейные контрольные работы; | — урок опытов; |
| — десантный метод; | — удар «по мозгам»; |
| — метод цепочки; | — решение снизу вверх; |
| — метод Усыкина; | — право на ошибку; |
| — «купание» в задачах; | — вариативное повторение; |
| — поиск ошибок в книгах; | — поощрение подсказки; |
| — решение задач на листочках; | — урок открытых мыслей; |
| — убеждение в пользе повторения; | — шестой балл; |
| — решение задач по выбору; | — общая тетрадь; |
| | — творческий конспект; |
| | — скороговорки. |

Здание педагогики сотрудничества складывается из кирпичиков — методических приёмов, цементируемых педагогической позицией учителя, его личностью.



Формы контроля: письменный по опорным конспектам, самостоятельные работы, устный громкий опрос, «тихий» опрос, магнитофонный, парный взаимоконтроль, групповой взаимоконтроль, домашний контроль, самооценка.

Каждая оценка, получаемая учеником, заносится на открытый для обозрения лист группового учёта знаний.

Он представляет как бы послужной список каждого ученика, а оценки приобретают значение положительной зашифрованной характеристики. Публикация такой характеристики играет огромную воспитательную роль. Очень важным обстоятельством в этой характеристике является то, что **каждый ученик в любое время может исправить любую оценку на более высокую**. В этом состоит принцип открытых перспектив. Каждая оценка, считает Шаталов, должна быть прежде всего стимулом, который обязательно должен вызывать положительную реакцию ученика. Двойки вызывают отрицательные эмоции, конфликт с учителем, с предметом. Шаталов **исключает эти конфликтные ситуации**.

Шлейф методических приёмов (педагогических микро-элементов) включает: полётное повторение, релейные контрольные работы, десантный метод, метод цепочки, «купание» в задачах, поиск ошибок в книгах, решение задач на листочках, решение задач по выбору (плашки), решение в четыре руки, урок опытов, удар «по мозгам», решение снизу вверх, поощрение подсказки, урок открытых мыслей, шестой балл, творческий конспект, скороговорки, приёмы снятия напряжения (музыка, свет, паузы и т.п.) и др.

Система Шаталова по своему содержанию является дидактической. Но при должном уровне организации деятельности учащихся по принципу «от работы к поведению, а не от поведения к работе» она даёт эффективные воспитательные результаты:

- каждый приобщается к ежедневному трудовому напряжению, воспитываются трудолюбие, воля;
- возникает познавательная самостоятельность, уверенность в своих силах, способностях;
- формируются ответственность, честность, товарищество.

Предтечи, разновидности, последователи

Использование принципа опорных конспектов на основе выделения новой дидактической единицы учебного материала (С.Д. Шевченко, г. Курахово Донецкой обл.). С.Д. Шевченко взял в качестве дидактической единицы учебного процесса целостный и законченный отрезок учебного материала — раздел курса. Технология его изучения структурируется, как показано на рисунке 16.



Рис. 16. Структурирование изучения раздела курса

Конспекты-схемы С.Д. Шевченко — это обычные, всем понятные схемы изучаемой темы, в которых чётко обозначено основное содержание, выделены основные понятия и факты. В них не используются опорные сигналы типа условных ассоциаций, на которых основаны листы с опорными сигналами В.Ф. Шаталова.

Систематизация всего пройденного учебного материала проводится с помощью особого, *синтетического конспекта*. Это примерно такой же конспект, как и конспект-схема для изучения каждой темы, но более компактный, так как в нём применено больше, чем в тематическом конспекте, сокращений слов и терминов.

Другое существенное отличие технологии С.Д. Шевченко — организация ученического самоуправления учебной ра-

ботой учащихся, передача почти всех функций проверки и контроля знаний (а частично и объяснения) самим учащимся.

📖 **Вариативная технология применения графов** — оригинальных опорных конспектов учебного материала, разновидности которых определяются психологическими особенностями учащихся и дидактическими целями (Б.И. Дегтярёв, г. Донецк).

📖 **Использование широкого ролевого участия** старшеклассников (32 роли) в организации и проведении учебно-воспитательного процесса на основе опорных конспектов (В.М. Шейман, г. Краматорск).

📖 В педагогической литературе имеются описания **технологий обучения по конспектам опорных сигналов шаталовского типа по школьным учебным предметам:** русскому языку (О.Н. Меженко), географии (М.С. Винокур), химии (С.М. Лысенко), биологии (Л.Д. Аникеева), немецкому языку (А.В. Чоботарь), старославянскому языку (С.Г. Шулешко), информатике (Т.Н. Поддубная).

Рекомендуемая литература

Беспалько В.П. Интенсификация процесса обучения. М.: Знание, 1987.

Калмыкова З.И. Педагогика гуманизма. М.: Знание, 1990.

Крючков С.Е. Русский язык в таблицах. 5–9 кл. / Под ред. Э.Б. Денискиной. М.: Рольф, 2001.

Меженко О.Н. Опорные конспекты на уроках языка // Русский язык и литература в средних учебных заведениях. 1990. № 1–12.

Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. М.: Педагогика, 1987.

Салмина Л.Г. Знак и символ в обучении. М.: МГУ, 1988.

Селевко Г. К. Альбом схем по курсу физики. Омск, 1986.

Селевко Г.К. Дидактические требования к формулировке ядра физических теорий // Методы научного познания в обучении физике. М.: МОПИ им. Н.К. Крупской, 1986.

Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. М.: Просвещение, 1987.

Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. М.: Педагогика, 1980.

Шаталов В.Ф. Опорные сигналы в физике. 6-й класс, 7-й класс. Киев, 1979.

Шаталов В.Ф. Оптимистическая педагогика. М.: Прогресс, 1988.

Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. М.: Педагогика, 1980.

Шаталов В.Ф. Приглашение к поиску. М.; СПб., 2002.

Шаталов В.Ф. Психологические контакты. М., 1992.

Шаталов В.Ф. Сквозь призму сердца. М.; СПб., 2002.

Шаталов В.Ф. Соцветие талантов. СПб.; М., 2002.

Шаталов В.Ф. Точка опоры. М.: Педагогика, 1987.

Шаталов В.Ф. Трудных детей не бывает. М.; СПб., 2002.

Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989.

Шаталов В.Ф., Мальцева Д.М. Педагогические лабиринты. Донецк, 2001.

Шаталов В.Ф., Шейман В.М., Хайт А.М. Опорные конспекты по кинематике и динамике. М.: Просвещение, 1989.

Шевченко С.Д. Школьный урок: как научить каждого. М.: Просвещение, 1991.

Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. М.: Мозаика—Синтез, 2001.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие черты присущи любому виду игры:

а) коллективность; б) свобода выбора; в) ролевые позиции играющих; г) сюжет; д) правила; е) творчество; ж) субъектная активность?

2. Какие термины относятся к 1) деловым играм; 2) развивающим играм; 3) ОДИ; 4) «хоббитским» играм; 5) азартным играм:

а) координатор; б) банк; в) водитель транспорта; г) компьютер; д) критик; е) шулер; ж) генератор идей; з) эколог; и) актер; к) методолог; л) воин?

3. Какие элементы используются для 1) постановки, 2) возникновения и 3) решения проблемы:

а) противоречие; б) технические средства; в) вопрос учителя; г) интуиция; д) учитель; е) дополнительная информация; ж) интерес ученика; з) коллектив?

4. *Что отличает технологию коммуникативного обучения Е.И. Пассова от традиционной:*

а) коллективные формы; б) новая лексика; в) реализм речевых ситуаций; г) организация учебного пространства; д) приоритет усвоения грамматики; е) страноведческий акцент?

5. *Назовите особенности 1) опорного конспекта; 2) конспекта лекции преподавателя; 3) конспекта выступления на собрании; 4) конспекта лекции, прослушанной учеником:*

а) лаконизм; б) блочная компоновка; в) единство формы; г) оригинальность; д) укрупнение дидактических единиц; е) наличие расшифровки условных обозначений; ж) план; з) подробности.

6. *На каких основных теориях усвоения ЗУН основываются 1) технология В.Ф. Шаталова; 2) Дальтон-план; 3) проблемное обучение; 4) «Дебаты»:*

а) ассоциативной; б) содержательного обобщения; в) интериоризации; г) гештальт; д) бихевиористской; е) когнитивной?

Глава 2 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Педагогический процесс является управляемой системой с планируемыми результатами. Управление в этом случае представляет собой целенаправленное систематическое воздействие субъекта (педагога, средства обучения) на ход процесса, объект (индивида или группу) для достижения заданной цели обучения. Оно включает: целеполагание, планирование, организацию, контроль и необходимую коррекцию процесса.

С позиций информационного подхода обучение представляет управляемый процесс передачи информации от источника информации к приёмнику — учащемуся. Управление выполняет отбор содержания и дозирование информации, методы её движения к учащемуся, получение данных о её усвоении (обратная связь).

Структуру технологического процесса обучения можно представить тремя основными каналами движения информации (см. рис. 17).

1. Основной канал — движение информации (содержания обучения) от субъекта (источника) к объекту (приёмнику, ученику) осуществляется с помощью данной технологии обучения. Основной канал включает управляющие действия: предъявление учебного материала ученикам, организацию его восприятия, активизацию и управление их познавательной деятельностью, усвоением, закреплением знаний и умений, воспринятых учениками. По ходу педагогического процесса субъект получает возможность с самого начала погрузиться на следующий день в какую-либо образовательную область.

Существенными обстоятельствами является наличие комплекса дополнительных управляемых и управляющих

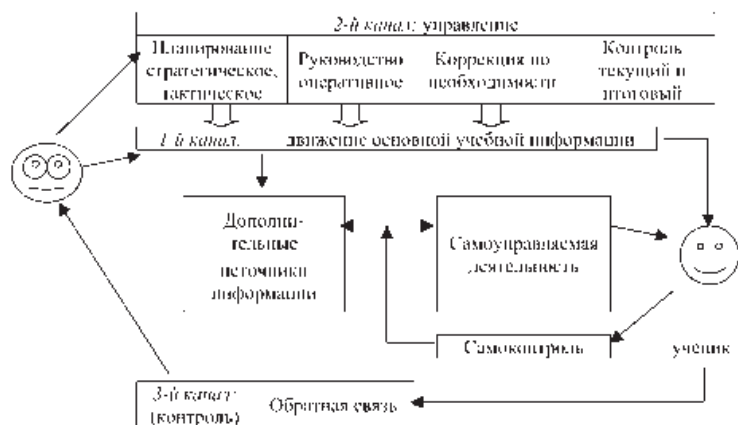


Рис. 17. Технологическая структура управления процессом обучения

средств информации — книг, компьютера, мультимедиа-средств и самостоятельного её восприятия учеником (процесс самоуправляемой деятельности — самообучения).

2. Канал управления (целенаправленные, корректирующие, управляющие воздействия), включающий в себя процедуры планирования (стратегического, тактического и оперативного), организацию педагогического воздействия, отслеживания хода усвоения материала, оперативного руководства, регулирования и необходимой коррекции (дополнения, изменения) и контроля основного движения обучающей информации (содержания, форм и методов).

3. Канал обратной связи — передача информации от ученика к учителю о результатах процесса (обратная связь, контроль, оценивание).

Итак, образуется кольцо (управленческий цикл): цель — воздействие — результат — контроль — анализ — новая цель — ...

Роль преподавателя при этом заключается в переработке получаемой обратной информации, её осмыслении и выработке решения по внесению в учебный процесс необходимых коррективов.

Своеобразие обучения как системы управления состоит прежде всего в том, что управляемый процесс учения, усвоения осуществляется всегда конкретной личностью. Сложность и многообразие личностных факторов при этом так велики, что на этапе составления основной программы обучения они не всегда могут быть учтены.

Процесс регулируется (управляется) благодаря наличию обратной связи между приёмником и источником информации, по которой передаётся информация о результате процесса.

Осуществление обратной связи применительно к учебному процессу предполагает выполнение трёх действий:

- определение содержания необходимой обратной связи — выделение совокупности контролируемых характеристик на основании целей и психологической теории обучения, которые принимаются за базу при составлении обучающих программ;

- определение частоты обратной связи;
- анализ полученных данных о ходе процесса.

Регулирование процесса обучения представляет собой обеспечение такой деятельности управляемой системы, при которой отклонения управляемых величин выравниваются и выводятся на уровень, заданный целями. Возникающие ошибки, которые свидетельствуют об отставании школьников по тем или иным разделам, темам или дисциплине в целом, например, могут быть такие: учащийся не может воспроизвести и пояснить материал, затрудняется объяснить те или иные понятия, обобщить те или иные факты, выделить закономерности и т.д. Чтобы оперативно вносить коррективы, необходимо контролировать основные параметры познавательной деятельности.

Повышение эффективности технологического процесса можно получить за счёт улучшения качества:

- первого канала — эффективного управления и организации познавательной деятельности детей, в том числе использования возможностей индивидуальных самоуправляемых процессов усвоения информации учеником;
- второго канала — оптимизации структуры, содержания учебной информации и формы её предъявления ученику;

– третьего канала — организации эффективного контроля за усвоением информации (обратной связи).

Особое значение имеет второй канал — управление формами и организацией движения обучающей информации.

Форма организации обучения — это целостная системная характеристика процесса обучения, отражающая особенности взаимодействия учителя и учащихся, соотношение управления и самоуправления, **особенности места и времени обучения**, количества учащихся, а также целей, средств, содержания, методов и результатов обучения.

Одна из первых попыток провести многомерный анализ существующих форм организации обучения принадлежит В.И. Андрееву. **Трёхмерная матрица систематики форм организации обучения** представлена на рисунке 18.

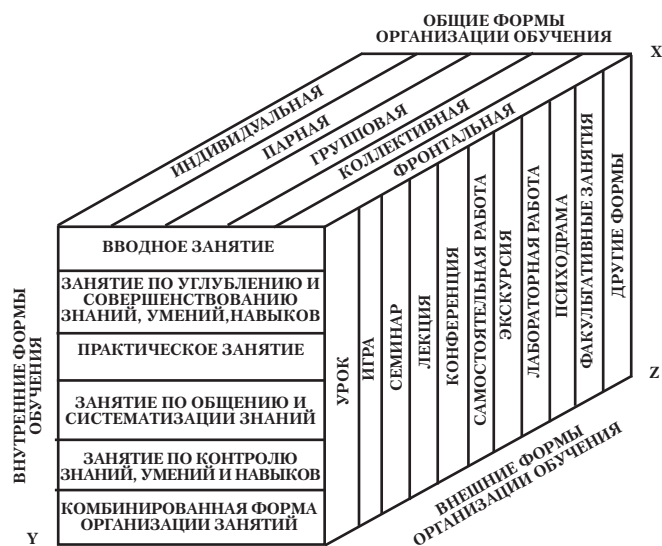


Рис. 18. Трёхмерная матрица систематики форм организации обучения

Конкретная форма представляет сочетание трёх типов форм: общей, внешней и внутренней.

Внешние формы организации обучения: урок, игра, семинар, лекция, конференция, самостоятельная работа, экскурсия, психодрама и др. — расположены по оси Z.

При выделении внутренней формы организации обучения (ось Y) в качестве основания для классификации берётся структурное взаимодействие элементов с точки зрения доминирующей цели обучения (занятия по сообщению нового, закреплению, проверке знаний и т.д.).

В основу общих форм организации обучения (ось X) положены характеристики особенностей коммуникативного взаимодействия как между учителем и учащимися, так и между самими учащимися (индивидуальные, групповые, коллективные и др. формы).

Перечисленные формы организации обучения, как правило, варьируются и используются в гибком сочетании, что позволяет учителю использовать достоинства и в некоторой степени компенсировать недостатки каждого из них.

Процесс управления выступает одновременно как циклический и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. Управленческий цикл начинается с постановки целей и определения задач, а завершается их решением, достижением поставленной цели. По достижении какой-то цели ставится новая, и управленческий цикл повторяется. **Цель — действие — результат — новая цель** — такова схематичная картина непрерывного управленческого процесса. Она применима к научному и учебно-воспитательно-му процессам.

Общепринято, что урок в современной школе — одна из основных форм организации обучения. Однако результаты многочисленных исследований (Б.П. Есипова, М.А. Данилова, М.Н. Скаткина, В.А. Онищук, Г.Д. Кириловой, М.И. Махмутова и других) дают основание утверждать, что эффективность процесса обучения в большей степени зависит не от качества ряда однородных уроков, а от сочетания разнообразных организационных форм обучения, гибкого комбинирования уроков, лекций, семинарских, практических занятий, экскурсий, самостоятельной (классной и домашней) работы учащихся.

Рекомендуемая литература

Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: КГУ, 1998

Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. М.: Просвещение, 1988.

2.1. Технология программированного обучения

Скиннер Беррес Фредерик (1904–1984) — американский психолог.

Программированное обучение возникло в начале 50-х гг. XX в., когда американский психолог **Б. Скиннер** предложил повысить эффективность управления усвоением материала, построив его как последовательную программу подачи порций информации и контроля за их усвоением. Впоследствии Н.А. Краудер разработал разветвлённые программы, которые в зависимости от результатов контроля предлагали ученику различный материал для самостоятельной работы.

В России разработчиками и пропагандистами программированного обучения были А.И. Берг, В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызина. Идеи программированного обучения лежат в основе многих образовательных и, в частности, новых информационных (компьютерных) технологий.

Программированное обучение — это:

– самостоятельная работа обучаемых над программным учебным материалом в условиях объективного контроля;

– технология пошагового (порционного) изучения материала с контролем каждой порции;

– технология обучения, использующая обучающую «программу», т.е. разветвлённую последовательность порций материала.

Наряду с термином **программированное обучение** применяется термин **программное обучение**, обозначающий процесс, в котором применяется какая-либо программа.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: общепедагогический.

Философская основа: приспособляющаяся.

Методологический подход: системный, индивидуальный, задачный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + бихевиористская.

Ориентация на личностные сферы и структуры:
1) ЗУН.

Характер содержания и структуры: проникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: управления.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: программное.

Преобладающие методы: репродуктивные.

Организационные формы: классно-урочная, групповая, индивидуальная.

Преобладающие средства: программированные + электронные + дистанционные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: помощь.

Направление модернизации: эффективная организация и управление.

Категория объектов: любые.

Целевые ориентации

☆ Улучшение всех свойств обучающей системы: научности, доступности, систематичности, диагностичности.

☆ Эффективное обучение на основе научно разработанной программы.

☆ Создание гибкой технологии, наилучшим образом учитывающей индивидуальные данные ребёнка.

☆ Создание адаптирующихся (самонастраивающихся) программ обучения.

Концептуальные основы

❖ Б.Ф. Скиннер, создатель линейного программирования, опирался на бихевиористическую психологию, согласно которой он рассматривал обучение по принципу «стимул — реакция — подкрепление», что означает: ученику предъявляется материал, он действует с ним, действия оцениваются — это даёт эффективное усвоение.

❖ Теоретическую основу современного программированного обучения составляют психологические теории усвоения, кибернетика и теория учебной деятельности.

❖ Программированное обучение — это управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (программированного учебника, электромеханического устройства или компьютера).

❖ Программированный учебный материал представляет собой серию небольших порций учебной информации («кадров», файлов, «шагов», скринов), предъявляемых учащемуся в определённой логической последовательности.

❖ Главная идея программированного обучения — это управление учением, учебными действиями обучающегося с помощью обучающей программы.

❖ Разработка современных программ обучения основывается на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина — Н.Ф. Талызиной, в которой выделены три элемента, определяющих учение: ориентировочная основа действий (ООД); исполнительные действия (ИД); коррекционно-контрольные действия (ККД).

Принципы программированного обучения (по В.П. Беспалько, Ч. Куписевичу)

Принцип деления материала на малые части (шаги). Главное понятие программированного обучения — обучающая программа. Её понимают как последовательность шагов, каждый из которых представляет микроэтап овладения единицей знаний или действий. Шаг программы состоит из трёх частей: а) дозы информации об изучаемом знании, действии;

б) задания — операции по работе с информацией, по её усвоению; в) контрольного задания (обратная связь) и указания о повторении упражнений или переходе к следующему шагу. Программировать обучение — значит разбивать текст, информацию на шаги, делать программированные тексты.

Принцип обратной связи. Сущность второго принципа — принципа обратной связи вытекает из кибернетической теории построения преобразований информации (управляющих систем) и требует циклической организации системы управления учебным процессом по каждой операции учебной деятельности. При этом имеется в виду не только передача информации о необходимом образе действия от управляющего объекта к управляемому (прямая связь), но и передача информации о состоянии управляемого объекта управляющему (обратная связь).

Обратная связь необходима не только педагогу, но и учащемуся; одному — для понимания учебного материала, другому — для коррекции. Поэтому говорят об оперативной обратной связи. Обратная связь, которая служит для самостоятельной коррекции учащимися результатов и характера его умственной деятельности, называется *внутренней*. Если же это воздействие осуществляется посредством тех же управляющих устройств, которые ведут процесс обучения (или педагогом), то такая обратная связь называется *внешней*. Таким образом, при внутренней обратной связи учащиеся сами анализируют итоги своей учебной работы, а при внешней это делают педагоги или управляющие устройства.

Последовательность шаговых учебных процедур образует **обучающую программу** — основу технологии программированного обучения.

Принцип индивидуального темпа в обучении. Третий принцип программированного обучения исходит из того, что работа учащихся по программе строго индивидуальна, возникает естественное требование вести направленный информационный процесс и предоставлять каждому учащемуся возможность продвигаться в учении со скоростью, которая для его познавательных сил наиболее благоприятна, а в соответствии с этим возможность приспособлять и подачу

управляющей информации. Следование принципу индивидуального темпа в обучении создаёт условия для успешного изучения материала всеми учащимися, хотя и за разное время.

Принцип адаптации. Управляющая программа должна приспособливаться к индивидуальным способностям ребёнка, организовывать поддержку, подсказку, применять наводящие вопросы и т.д. Это требует **использования специальных средств** для работы с программированными учебными материалами, моделирующими с любой полнотой деятельность педагога в процессе обучения.

Виды обучающих программ

1. **Линейные программы** представляют собой последовательно сменяющиеся небольшие блоки учебной информации с контрольным заданием. Обучающийся должен дать правильный ответ, иногда просто выбрать его из нескольких возможных. В случае правильного ответа он получает новую учебную информацию, а если ответ неправильный, то предлагается вновь изучить первоначальную информацию (см. рис. 19).

Алгоритм. Пошаговые программы породили алгоритмизацию обучения — составление учебных алгоритмов. Алгоритм в дидактике — это предписание, определяющее последовательность умственных и/или практических операций по решению задач определённого класса. Алгоритм является как самостоятельным средством обучения, так и частью обучающей программы.

Активизирующий фактор — необходимость давать ответ, заполняя пробел. Достоинство линейной программы в том, что ученик обязательно усваивает материал благодаря малым дозам, непосредственной проверке и возможности повторения упражнения. Вместе с тем линейная программа подверглась критике за то, что мелкие шаги обучения не позволяют ученику видеть общие цели, достигать цели скачком, индивидуализировать содержание и темп обучения. Кроме того, ответ учащегося в форме выборочного ответа ограничи-

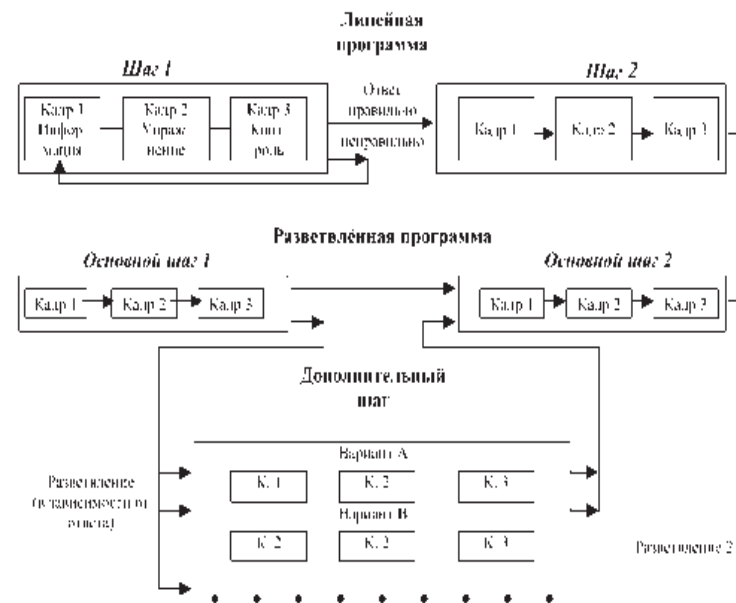


Рис. 19. Технологические схемы программированного обучения

вает, по мнению критиков линейного программирования, инициативу и самостоятельность учащихся.

2. **Разветвлённое программирование.** Критика линейных программ привела к созданию разветвлённых программ. Их создатель Н.А. Краудер считает, что дозы учебного материала должны быть достаточно большими, поскольку усвоение зависит не от безошибочного пути мелкими шагами, а от глубокого и всестороннего анализа содержания. Вторая особенность разветвлённой программы — разнообразие вариантов ответа ученика: ученик выбирает правильный ответ в контрольном задании из набора ответов, где есть, кроме правильного, неполные и неверные ответы, содержащие типичные ошибки. Если ученик выбрал правильный ответ, он переходит к следующему шагу. Если нет, ему разъясняется сущность ошибки и он получает указание работать с одной из дополнительных программ в зависимости от сделанной ошибки или вернуться к исходному пункту (см. рис. 19). Таким об-

разом, разветвлённая программа ведёт учеников разными путями в зависимости от их ответов и ошибок. Однако и у неё есть недостатки. Её критики считают, что выбор ответа провоцирует ученика угадывать ответы, запоминать и исключать ошибочные, то есть даже разветвлённая программа не даёт ученику цельного и системного представления о материале. Наконец, обучение по любой из названных программ, считают критики, имеет характер искусственный и упрощённый, в то время как учение — очень сложный вид деятельности.

3. **Смешанное (комбинированное) программирование** представляет объединение разных видов программ. Это уже сложные программные продукты, включающие в себя разные дозы и виды информации, проблемное обучение и алгоритмы в обучении, различные способы ввода ответов обучаемых, разную степень адаптации обучения к индивидуальным особенностям ученика, возможность индивидуальной и групповой работы с программой. В последние годы идеи программирования реализуются на новой технической (компьютерной) основе.

В смешанных программах материал делится на разные дозы в зависимости от дидактической цели, возраста учащихся, логики учебного материала и самого процесса обучения. Способы ответа обучаемого могут быть разные: конструирование ответа из набора букв, слов и пр.; кодирование ответа условными знаками; выбор ответа из заданного набора; смешанный способ.

4. **Адаптивная программа** подбирает или предоставляет обучаемому возможность самому выбирать уровень сложности нового учебного материала, изменять его по мере усвоения, обращаться к справочникам, словарям, пособиям и т.д.

Адаптивность в темпе учебной работы и оптимальность обучения достигаются только при использовании специальных технических средств, в частности компьютера, работающих по программе поиска наивыгоднейшего режима обучения и автоматически поддерживающих найденные условия.

В *частично адаптивной* программе осуществляется разветвление (предлагается другой вариант учебного материала) на основе анализа одного или нескольких (последних) ответов ученика. В полностью адаптивной программе диагностика знаний учащегося представляет многошаговый процесс, на каждом шаге которого учитываются результаты предыдущих.

Средства программированного обучения

Средствами программированного обучения могут быть:

- программированные печатные (бумажные) пособия, раздаточный материал;
- электромеханические устройства;
- компьютерные обучающие средства.

Большинство современных учебных пособий, учебников построено по принципу порционной подачи информации, обеспечено контролем (самоконтролем) в виде вопросов, задач, упражнений. В программированных печатных пособиях учащиеся в зависимости от содержания ответа на контрольные вопросы отсылаются к различным страницам пособия. В программированном пособии логика предмета может быть нарушена.

Электромеханические устройства подачи порций информации и контрольных материалов значительно облегчают процесс поиска учащимся нужных материалов.

Современные компьютерные средства обучения позволяют создавать сложные электронные системы обучения, телекоммуникационные сети, которые обладают большими дидактическими возможностями. В частности, разрабатываются интерактивные программы, в которых обучаемый работает в диалоговом режиме со сложными информационными системами, базами данных, экспертными системами, выполняющими дидактические функции.

Программированный контроль качества усвоения знаний учащимися

Особенность программированного контроля — наличие *программы контроля*, т.е. вполне определённого описания

как последовательности, так и специфики каждой контрольной процедуры, применяемой к учащимся.

Основными требованиями к программированному контролю являются: а) наличие программы контроля; б) систематичность проверок знаний; в) объективность методов контроля.

Для объективизации контроля знаний учащихся в программированном контроле используются **тесты** различного уровня в виде последовательных батарей, выполненных с заданной надёжностью и валидностью, предъявляемых учащимся на определённое время для решения. Ответы учащихся сличаются со стандартизированными данными, и подсчитывается коэффициент усвоения знаний.

Предтечи, разновидности, последователи

📖 **Концепция программ, управляющих обучением**, — **концепция программного обучения** — плодотворная дидактическая основа для создания многих современных обучающих технологий.

Как развитие идей программирования в обучении появились **блочное**, затем **модульное** обучение. Блочное обучение происходит на основе гибкой программы, обеспечивающей ученикам разнообразные интеллектуальные операции и оперативное использование приобретаемых знаний и умений при решении определённых задач. Выделяют следующие блоки обучающей программы: а) информационный блок; б) тестово-информационный (проверка усвоенного); в) коррекционно-информационный (в случае неверного ответа — дополнительное обучение); г) проблемный блок: решение задач на основе полученных знаний; д) блок проверки и коррекции.

На идеях и методах программирования содержания обучения основаны все **«дистанционные технологии»**.

📖 **Технология полного усвоения знаний**.

В основе модели полного усвоения лежат идеи, выдвинутые в 60-е гг. американскими психологами Дж. Кэрроллом и Б.С. Блумом. **Они исходили из следующих посылок**. Раз-

брос успеваемости обычно объясняется соответствующим разбросом способностей к обучению. Однако Кэрролл обратил внимание на то, что в традиционном учебном процессе всегда фиксированы параметры **условий обучения** (одинаковые для всех учебное время, способ предоставления информации и т.д.). Единственное, что остаётся незафиксированным, это... **результаты обучения**, которые характеризуются заметным разбросом. Кэрролл предложил сделать постоянным, фиксированным параметром именно результаты обучения. В таком случае все параметры условий будут меняться, подстраиваясь под достижение всеми учащимися заранее заданного результата. Этот подход был развит Б.С. Блумом. Он предположил, что способности ученика определяются его темпом учения не при **фиксированных усреднённых**, а при **оптимально подобранных для данного ребёнка условиях**.

Таким образом, отличительная черта обучения на основе модели полного усвоения, как это и следует из названия модели, — **фиксация учебных результатов на достаточно высоком уровне**, которого должны достичь практически все учащиеся.

Исходный момент — **общая установка**, которой должен проникнуться учитель: все его ученики **способны полностью усвоить** необходимый учебный материал; его задача — правильно организовать учебный процесс, чтобы дать им такую возможность.

Практическая реализация модели включает следующую последовательность шагов:

- 1) **вводная часть** — ориентация учащихся в работе по модели полного усвоения;
- 2) **обучение** по каждой из учебных единиц в направлении полного усвоения;
- 3) **оценка полноты усвоения** материала в целом каждого из учащихся;
- 4) **разъяснение** значения оценки (отметки) каждому учащемуся.

Практике обучения по модели полного усвоения ориентации учащихся придаётся первостепенное значение, по-

сколько здесь просматривается весь предстоящий учебный процесс

Вначале учитель подробно останавливается на том, что нужно, чтобы усвоение считалось полным. В качестве общего обзора он может показать и объяснить составленную им таблицу целей для данного курса. Для более подробного пояснения учитель может показать предварительный тест, т.е. продемонстрировать ученикам вариант заключительной проверочной работы, но с использованием других проверочных вопросов (можно, например, изменить формулировки вопросов, сохраняя их общий смысл).

Затем учитель знакомит детей с тем, как они будут учиться, чтобы достичь полного усвоения. В практике работы по этой системе основной упор обычно делается на следующих **основных идеях**:

- обучение в классе будет осуществляться по новому методу, который позволит достичь хороших результатов не небольшой его части, а **всем учащимся**;
- каждый ученик получает отметку только на основе заключительной **проверки знаний по всему курсу**;
- отметка каждого ученика определяется не путём **сравнения** с результатами других учеников, а **заранее определённым эталоном**;
- каждый ученик, достигший эталона, получает отметку «отлично»;
- число отличных отметок не ограничивается. Соответственно **взаимопомощь** не уменьшает возможность каждого получить отличную отметку. Если все ученики класса помогают друг другу и все хорошо учатся, то все могут заслужить отличные отметки;
- каждый ученик получит любую необходимую **помощь**. Поэтому если он не может усвоить материал одним способом, то ему будут предоставлены альтернативные возможности;
- на протяжении всего курса обучения каждый ученик получает серию «диагностических» **проверочных работ (тестов)**, предназначенных для руководства его продвижением, результаты этих проверок **не оцениваются отметками**. Сведения по результатам этих проверок служат только

для того, чтобы ученик мог легче ориентироваться в своих пробелах или ошибках и исправить их;

- в случае затруднений при выполнении текущих проверочных работ каждому ученику сразу же будет дана возможность выбрать альтернативные учебные процедуры, чтобы помочь преодолеть затруднения, недопонимание или ошибки.

Единственный критерий оценки — эталон полного усвоения знаний и умений. После выполнения проверочной работы ученики разделяются на **две группы: достигших и не достигших полного усвоения знаний и умений. Достигшие полного усвоения** на требуемом уровне могут изучать дополнительный материал, помогать отстающим одноклассникам либо просто могут быть свободны до начала изучения следующей учебной единицы. Основное же внимание учитель уделяет тем учащимся, которые **не смогли продемонстрировать полное усвоение материала**. С ними проводится вспомогательная (коррективная) учебная работа. Для этого вначале выявляются имеющиеся пробелы в знаниях и умениях. По той части учебного материала, которая должным образом не усвоена большинством детей, проводятся занятия со всей группой; изложение материала повторяется заново, причём способ изложения изменяется (например, с активным использованием наглядных пособий, которые не применялись при его первом изложении; с привлечением дополнительных видов учебных действий детей и т.д.). При устранении частных пробелов и затруднений нередко применяется индивидуальная работа учителя с учеником.

Класс переходит к изучению новой учебной единицы лишь в том случае, когда все или почти все учащиеся на требуемом уровне усвоили содержание предыдущей учебной единицы.

Обучение на основе полного усвоения получило широкую международную известность. В США оно охватило несколько школьных округов; эксперименты по этой модели ведутся в школах Австралии, Великобритании, Бельгии, Бразилии, Индонезии, Южной Кореи и др.

Недостатками технологии полного усвоения являются: во-первых, результат её преимущественно ориентирован на

репродуктивное усвоение; во-вторых, она сводит на нет преимущества совместной работы и сотрудничества детей и облегчает детей друг от друга.

📖 **«План Келлера»** (другое название — **«Персонализированная система обучения»**) — система индивидуализированного обучения, созданная американским психологом и педагогом Ф.С. Келлером для высших учебных заведений.

Основные черты «плана Келлера»:

- ориентация системы на полное усвоение содержания учебного материала, включая требование полного усвоения предыдущего раздела как непременное условие перехода к следующему;
- индивидуальная работа учащихся в собственном темпе;
- использование лекций лишь для мотивации и общей ориентации учащихся;
- применение печатных учебных пособий-руководств для изложения учебной информации;
- текущая оценка усвоения материала по разделам курса ассистентами преподавателя — учащимися, отлично усвоившими курс.

Учащимся **предоставляется свобода выбора видов учебной деятельности, индивидуальный режим учебной работы.**

Рекомендуемая литература

- Берг А.И.* Кибернетика и обучение // Природа. 1966. № 11.
- Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.
- Беспалько В.П.* Программированное обучение. Дидактические основы. М., 1971.
- Беспалько В.П.* Элементы теории управления процессом обучения. М., 1971.
- Гальперин П.К.* К теории программированного обучения. М., 1967.
- Ильина Т.А.* Педагогика. М.: Просвещение, 1984.
- Кларин М.В.* Педагогические технологии в учебном процессе. М., 1989.

- Кларин М.В.* Модель полного усвоения // Завуч. 1998. № 5.
- Ланда Л.Н.* Алгоритмизация в обучении. М.: Просвещение, 1966.
- Молибог А.Г.* Программированное обучение. М., 1967.
- Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: РПА, 1996.
- Петтер Д.И. и др.* О методике составления программированных заданий // Физика в школе. 1973. № 2.
- Розенберг Н.М.* Информационная культура в содержании общего образования // Советская педагогика. 1991. № 3.
- Селевко Г.К.* Задания для машинного программированного контроля знаний. Ярославль, 1982.
- Селевко Г.К.* Сборник задач и упражнений для повторения курса физики: (Программированное учебное пособие). Ярославль: ИУУ, 1972.
- Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.
- Талызина Н.Ф.* Контроль и его функции в учебном процессе // Советская педагогика. 1989. № 3.
- Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975.
- Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников. М., 1988.
- Третьяков П.И., Сенновский И.Б.* Технология модульного обучения в школе. М.: Новая школа, 1997.
- Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996.

2.2. Технологии уровневой дифференциации

Дифференциация обучения

Дифференциация в переводе с латинского «difference» означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени.

Дифференцированное обучение — это: 1) форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учётом наличия у них ка-

ких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа); 2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

Дифференциация обучения (дифференцированный подход в обучении) — это: 1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп для учёта особенностей их контингента; 2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах.

Принцип дифференциации обучения — положение, согласно которому педагогический процесс строится как дифференцированный. Один из основных видов дифференциации (разделения) — индивидуальное обучение.

Технология дифференцированного обучения представляет собой совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определённую часть учебного процесса.

По характерным **индивидуально-психологическим** особенностям детей, составляющим основу формирования гомогенных групп, различают дифференциацию:

- **по возрастному составу** (школьные классы, возрастные параллели, разновозрастные группы);
- **по полу** (мужские, женские, смешанные классы, команды, школы);
- **по области интересов** (гуманитарные, физико-математические, биолого-химические и другие группы, направления, отделения, школы);
- **по уровню умственного развития** (уровню достижений);
- **по личностно-психологическим типам** (типу мышления, акцентуации характера, темпераменту и др.);
- **по уровню здоровья** (физкультурные группы, группы ослабленного зрения, слуха, больничные классы).

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход и осуществляется более или менее разветвлённая дифференциация. Поэтому са-

ма **технология дифференцированного обучения**, как применение разнообразных методических средств дифференциации, является включённой, **проникающей** технологией.

Однако в некоторых моделях обучения дифференциация учебного процесса — главная отличительная особенность, системообразующий фактор, и поэтому они могут быть названы «технологиями дифференцированного обучения».

Дифференциация по уровню развития способностей

Классификационные параметры технологии дифференциации по уровню развития способностей

Уровень и характер применения: все уровни.

Философская основа: приспособляющаяся.

Методологический подход: дифференцированный, индивидуальный.

Ведущие факторы развития: социогенные с допущениями биогенного характера (всех выучить до одного уровня нельзя).

Научная концепция освоения опыта: приспособляющаяся.

Ориентация на личностные сферы и структуры: информационная, 1) ЗУН + 2) СУД.

Характер содержания: обучающий, светский, технократический, общеобразовательный, дидактоцентрический с ограниченной ориентацией на личность, проникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: психолого-педагогическая, компенсирующая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + «репетитор».

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные с элементами программирования.

Организационные формы: все формы.

Преобладающие средства: программированные + электронные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: все виды.

Направление модернизации: на основе методического и дидактического реконструирования материала.

Категория объектов: массовая.

Целевые ориентации

☆ Обучение каждого на уровне его возможностей и способностей.

☆ Приспособление (адаптация) обучения к уровню и особенностям развития различных групп учащихся.

Особенности дифференциации по уровню

Дифференциация по уровню умственного развития не получает в современной педагогике однозначной оценки; в ней имеются наряду с положительными и некоторые отрицательные аспекты.

Уровневая дифференциация

Положительные аспекты	Отрицательные аспекты
Исключаются неоправданные и нецелесообразные для общества уравниловка и усреднение детей	Деление детей по уровню развития негуманно
У учителя появляется возможность помогать слабому, уделять внимание сильному	Высвечивается социально-экономическое неравенство
Отсутствие в классе отстающих снимает необходимость в снижении общего уровня преподавания	Слабые лишаются возможности тянуться за более сильными, получать от них помощь, соревноваться с ними
Появляется возможность более эффективно работать с трудными учащимися, плохо адаптирующимися к общественным нормам	Перевод в слабые группы воспринимается детьми как унижение их достоинства
Реализуется желание сильных учащихся быстрее и глубже продвигаться в образовании	Несовершенство диагностики приводит порой к тому, что в разряд слабых переводятся неординарные дети

Положительные аспекты	Отрицательные аспекты
Повышается уровень Я-концепции: сильные утверждают в своих способностях, слабые получают возможность испытывать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности	Понижается уровень Я-концепции: в элитарных группах возникает иллюзия исключительности, эгоистический комплекс; в слабых группах снижается уровень самооценки, появляется установка на фатальность своей слабости
Повышается уровень мотивации учения в сильных группах	Понижается уровень мотивации учения в слабых группах
В группе, где собраны одинаковые дети, ребёнку легче учиться	Перекомпонование разрушает классные коллективы

По особенностям организации гомогенных групп выделяют:

а) внешнюю дифференциацию:

— региональную — **по типу школ** (спецшколы, гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, комплексы);

— **внутришкольную** (уровни, профили, отделения, углубления, уклоны, потоки);

— **в параллели** (группы и классы различных уровней: гимназические, классы компенсирующего обучения и т.д.);

— **межклассную** (факультативные, сводные, разновозрастные группы);

б) внутреннюю дифференциацию: **внутриклассную**, или **внутрипредметную** (группы в составе класса).

Модель «Внутриклассная (внутрипредметная) дифференциация» (Н.П. Гузик)

Гузик Николай Петрович — заслуженный учитель РФ, директор школы и учитель химии (Украина, Крым).

Автор назвал свою систему «**Комбинированной системой обучения**», её отличительные особенности: внутриклассная дифференциация обучения по уровню и развивающий цикл уроков по теме.

Уроки по каждой учебной теме составляют пять типов, которые следуют друг за другом: первый — уроки общего раз-

бора темы (их называют лекциями); второй — комбинированные семинарские занятия с углубляющейся проработкой учебного материала в процессе самостоятельной работы учащихся (таких уроков по каждой теме несколько, как правило, от трёх до пяти); третий — уроки обобщения и систематизации знаний (так называемые тематические зачёты); четвёртый — уроки межпредметного обобщения материала (их называют *уроками защиты тематических заданий*); пятый — уроки-практикумы.

Из-за неравномерности развития, различия личностных качеств и других причин в классе появляются и отличники, и хорошисты, и отстающие. Поэтому учитель организует уровневую дифференциацию работы этих учащихся на уроке, на всех его этапах: при предъявлении нового материала, закреплении и повторении, при контроле ЗУН.

Выделяются три типа дифференцированных программ: «А», «В», «С», разной степени сложности.

Дифференцированные программы (именно «программы», а не «задания») предусматривают два важнейших аспекта:

а) обеспечение определённого уровня овладения знаниями, умениями и навыками (от репродуктивного до творческого);

б) обеспечение определённой степени самостоятельности детей в учении (от постоянной помощи со стороны учителя — работа по образцу, инструктаж и т.д. до полной самостоятельности).

Между программами «А», «В», «С» существует строгая преемственность, в каждой теме представлен обязательный минимум, который позволяет обеспечить неразрывную логику изложения и создать пусть неполную, но обязательно цельную картину основных представлений.

Задания программы «С» зафиксированы как базовый стандарт. Выполняя их, ученик овладевает конкретным материалом по предмету на уровне его воспроизведения. Работа по первичному усвоению материала на этом уровне имеет свои особенности. Она требует многократного его повторения, умения выделять смысловые группы, вычленять глав-

ное, знания приёмов запоминания и т.д. Поэтому в содержание программы «С» вводится инструктаж о том, как учить, на что обратить внимание, какой из этого следует вывод и т.д.

Задания программы «С» должен уметь выполнить каждый ученик, прежде чем приступить к работе по более сложной программе (а лучше сказать, по следующей за ней программе).

Программа «В» обеспечивает овладение учащимися теми общими и специфическими приёмами учебной и умственной деятельности, которые необходимы для решения задач на применение. Поэтому помимо конкретных знаний в эту программу вводятся *дополнительные сведения*, которые расширяют материал первого уровня, доказывают, иллюстрируют и конкретизируют основное знание, показывают функционирование и применение понятий. Этот уровень несколько увеличивает объём сведений, помогает глубже понять основную материал, делает общую картину более цельной.

Выполнение программы «А» поднимает учащихся на уровень осознанного, творческого применения знаний. Эта программа предусматривает свободное владение фактическим материалом, приёмами учебной работы и умственных действий. Она вводит ученика в суть проблем, которые можно решить на основе полученных в школе знаний, даёт *развивающие сведения*, углубляющие материал, его логическое обоснование, открывающие перспективы творческого применения. Этот уровень позволяет ребёнку проявить себя в дополнительной самостоятельной работе.

При повторении материала широко применяется методика свободного выбора разноуровневых заданий. Выделяются три варианта-уровня дидактического материала для самостоятельных работ, решения задач, лабораторных и практических заданий. Первый вариант (С) точно соответствует обязательным результатам обучения. Второй вариант (В) предполагает включение дополнительных задач и упражнений из учебника, третий (А) — заданий из вспомогательной учебно-методической литературы.

Выбор программы изучения каждого из предметов предоставляется самому школьнику. Так обеспечивается общий

для всех базовый (системный) минимум знаний и одновременно открывается простор для развития творческой индивидуальности каждой личности.

При контроле знаний дифференциация углубляется и переходит в индивидуализацию (индивидуальный учёт достижений каждого учащегося). По принципам и содержанию внутрипредметная уровневая методика сходна с методикой «полного усвоения». Переход к новому материалу осуществляется только после овладения учащимися общим для всех уровнем образовательного стандарта. Сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы позволяет на фоне уровня базового стандарта выявить различия в знаниях учащихся. Для этого используются следующие формы занятий: работа по группам (столам, рядам, командам и т.п.), работа в режиме диалога (постоянные пары, динамические пары), семинарско-зачётная система, модульное обучение, внеурочные дополнительные индивидуальные занятия, индивидуализированное консультирование и помощь на уроке, учёт знаний по системе «зачёт-незачёт».

Модель «Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов» (В.В. Фирсов)

Фирсов Виктор Васильевич — профессор МИПКРО, руководитель центра «Образование для всех», г. Москва.

Обязательность обучения и пятибалльная оценка результатов в традиционной технологии порождают резко отрицательные последствия: ученик все время находится в положении несправившегося. Это порождает комплекс неполноценности школьника по отношению к учению, полностью исключает положительную мотивацию учебного успеха: вызывает неприязнь к предмету и к школе, а часто и фактический отказ от учения, ведёт к снижению уровня требований, процентомании.

В данной технологии предлагается введение **двух стандартов** (принцип минимакса): **для обучения** (уровень, кото-

рый должна обеспечить школа интересующемуся, способному и трудолюбивому выпускнику) и **стандарта обязательной** общеобразовательной подготовки (уровень, которого должен достичь каждый). Пространство между уровнями обязательной и повышенной подготовки заполнено своеобразной «лестницей» деятельности, добровольное восхождение по которой от обязательного к повышенным уровням способно реально обеспечить школьнику постоянное пребывание в зоне ближайшего развития, обучение на индивидуальном максимально сильном уровне.

Особенности концептуала

❖ Базовый уровень нельзя представлять в виде «суммы знаний», предназначенных для изучения в школе. Существенно не столько то, что изучалось, сколько то, что реально усвоено школьником. Поэтому его следует описывать в терминах планируемых результатов обучения, доступных проверке и контролю за их достижением.

❖ Обязательность базового уровня для всех учащихся в условиях гуманного обучения означает, что совокупность планируемых обязательных результатов обучения должна быть реально выполнима, т.е. сильна и доступна абсолютному большинству школьников.

❖ При демократической организации учебного процесса обязательность базового уровня, кроме того, означает, что вся система планируемых обязательных результатов должна быть заранее известна и понятна школьнику (принцип открытости обязательных требований).

❖ Мотивация, а не констатация.

❖ Предупредить, а не наказать незнание.

❖ Признание права ученика на выбор уровня обучения.

❖ Прежняя психологическая установка учителя: «ученик обязан выучить всё, что даёт ему учитель»; новая психологическая установка для учащегося: **«возьми столько, сколько можешь, но не меньше обязательного».**

❖ Ученик должен испытывать учебный успех.

Особенности содержания

Наличие стандартов базовых образовательных областей, состоящих из двух уровней требований:

1) к содержанию образования, которое школа обязана **предоставить** учащемуся;

2) к содержанию образования, которое школа должна **потребовать** от учащегося и усвоение которого является **минимально обязательным** для учащегося.

В связи с этим уровневая дифференциация обучения предусматривает:

— наличие базового обязательного уровня общеобразовательной подготовки, которого обязан достичь учащийся;

— базовый уровень является основой для дифференциации и индивидуализации требований к учащимся;

— базовый уровень должен быть реально выполнен для всех учащихся;

— система результатов, которых должен достичь по базовому уровню учащийся, должна быть открытой (ученик знает, что с него требуют);

— наряду с базовым уровнем учащемуся предоставляется возможность повышенной подготовки, определяющаяся глубиной овладения содержанием учебного предмета.

Это обеспечивается уровнем обучения, который превышает уровень минимального стандарта (ножницы). Пространство «ножниц» — зона ближайшего развития (Л.С. Выготский) — заполнено дополнительными вариантами — «лестницей» деятельности. Здесь обучение происходит на индивидуальном максимально сильном уровне трудности, что оптимизирует развивающую функцию ученья (Л.В. Занков).

Особенности методики

Особенностями методики преподавания являются:

- блочная подача материала;
- работа с малыми группами на нескольких уровнях усвоения;

- наличие учебно-методического комплекса: банк заданий обязательного уровня, система специальных дидактических материалов, выделение обязательного материала в учебниках, заданий обязательного уровня в задачниках.

Основное условие уровневой дифференциации по Фирсову — систематическая повседневная работа по предупреждению и ликвидации пробелов путём организации пересдачи зачётов.

Оценивание знаний

Существенная особенность технологии уровневой дифференциации обучения — её органическая связь с системой контроля результатов учебного процесса и системой оценивания достижений школьников. Альтернативой традиционному способу оценки «вычитанием» является **«оценка методом сложения»**, в основе которой — минимальный уровень общеобразовательной подготовки, достижение его обязательно для каждого учащегося. Критерии более высоких уровней строятся на базе учёта того, что достигнуто сверх базового уровня, и системы зачётов.

Предусматривается:

- тематический контроль;
 - полнота проверки обязательного уровня подготовки;
 - открытость образцов проверочных заданий обязательного уровня;
 - оценка методом сложения (общий зачёт = сумма частных зачётов);
 - двоичность в оценке обязательного уровня (зачёт-незачёт);
 - повышенные оценки за достижения сверх базового уровня;
 - «закрытие» пробелов (досдача, а не пересдача);
 - возможность «дробных» зачетов;
 - кумулятивность итоговой оценки (годовая оценка вытекает из всех полученных).
- Зачёты проводятся в учебное время, при этом:
- предусматривается резерв времени для доработки;

- возможна помощь учителя во время зачёта;
- учащимся даются «ключи» к проверочным знаниям;
- на каждого ведётся лист учёта и контроля;
- в случае, если учащийся претендует на оценки 4 и 5, итоговый контроль предусматривает экзамен «на подтверждение» по всему материалу.

**Модель «Смешанная дифференциация»
(предметно-урочная дифференциация, «модель
сводных групп», «стратовая» дифференциация)**

Объединенной формой двух видов дифференциации обучения — по интересам и по уровню развития является модель сводных групп по параллелям (модель гибкого состава групп). Для изучения важнейших учебных дисциплин, определяющих будущую профилизацию (математика, литература, русский язык), вся классная параллель перегруппируется. Образуются три сводные группы.

Дети, интересующиеся данным учебным предметом (например, математикой) и имеющие по нему достаточно высокие показатели, объединяются в одну сводную группу (временный гомогенный класс) продвинутого уровня. Из остальных учащихся параллели по принципу уровневой дифференциации формируются ещё две сводные группы: группа базового стандарта и группа усиленной педагогической поддержки.

Для параллели разрабатываются три варианта учебной программы. Первый работает в рамках группы по интересу и имеет продвинутый уровень; второй и третий варианты реализуются в тех группах, для которых этот предмет не выбран «интересным» и главная цель которых — достижение обязательных результатов обучения.

Состав основных классных коллективов при таком разделении остаётся неизменным, а состав групп меняется в зависимости от предметов дифференциации. По остальным предметам занятия ведутся по единым программам базового стандарта.


Таким образом, учебный процесс в течение дня организуется так: первые три-четыре урока идут по классам, на чет-

вёртом-пятом уроках классы распадаются — учащиеся в соответствии с выбранными ими направлениями переходят в сводные предметные группы, где занятия идут одновременно по разноуровневым программам (с разными учителями). Реализуется идея о форме дифференциации, которая не ущемляет достоинства учащихся и не нарушает сложившихся межличностных отношений в коллективах.

Модель предметно-урочной дифференциации (сводных групп), объединяющая два вида дифференциации — по уровню достижений и по интересам, применяется в параллелях VII–XI классов. Переформирование групп проводится по результатам итогового годового контроля. Возможны переходы учащихся из группы в группу и в середине учебного года.

Для распределения детей между разными направлениями учёбы применяются различные виды диагностики, в том числе интеллектуальные тесты.

Предтечи, разновидности, последователи

 **Система индивидуально предписанного обучения (США)** предназначена для учеников с подготовительного по шестой класс школы и содержит учебные программы по чтению, письму, чистописанию, математике и естествознанию. По каждому предмету ученику указывается множество учебных целей, которые сгруппированы в блоки. Последние соответствуют определённым разделам учебного материала и разделены по уровням. Ученику задаётся достаточно жёсткая последовательность достижения целей. Материал и виды учебной деятельности не выбираются, а предписываются программой обучения. В обучении преобладает индивидуальная работа, но предусматривается и деятельность в небольших учебных группах. Усвоение ребёнком учебного материала идёт в собственном темпе. Нормальным считается достижение 85% поставленных целей.

Реализация этой системы обучения происходит таким образом: 1) в начале учебного года посредством тестирования определяется начальный уровень подготовленности ученика и конкретный раздел программы обучения; 2) в этом

разделе и блоке выясняются уже достигнутые ребёнком цели; 3) составляются указания для ученика по всему подлежащему усвоению учебному материалу, перечисляются виды учебной деятельности: индивидуальные консультации с учителем, занятия в группе, работа с учебником и подсобным печатным материалом; 4) ученик определёнными фрагментами прорабатывает полученный учебный материал, усвоение которого проверяется учителем. Если считается, что осуществлено 85% поставленных целей, то школьник переходит к следующему фрагменту; 5) проработав все фрагменты, ученик должен пройти тестирование по всему блоку. При успешном усвоении школьник переходит в указанном порядке к следующему блоку. В случае неудачи соответствующий этап обучения повторяется.

Достоинство этой системы — её определённая и чёткость индивидуальной работы с учеником, недостаток — отсутствие сотрудничества и взаимопомощи детей. Она сочетает в себе достоинства и недостатки программированного обучения.

📖 **Дифференциация обучения на основе лингвосоциокультурных типов (Г.В. Парамонов).** Современный человек, существуя в поликультурной мультикультурной среде, в разных пространствах общения может реализовать принципиально разные лингвосоциокультурные типы сознания, модифицируя при этом фонетику, грамматику, стилистические особенности своего и общего языка.

По этой причине уже в младших классах могут возникнуть ситуации дезадаптации. В средних классах количество дезадаптантов из-за языковой и социокультурной некомпетентности по сравнению с младшими обычно «возрастает» почти в два раза, в девярых их может быть до 20%. Лингвосоциометрия помогает объяснить этот и многие другие феномены. А зная причины, даже в рамках традиционных технологий можно откорректировать некоторые следствия — например, более гибко применять действующие системы оценок и апробированные формы дифференцированного обучения.

На ранних этапах развития у всех детей сначала формируется древнейший первый ЛСКТ языка и сознания. Они

опираются на возможности звучащей речи и пользуются языком с *активным строем*, не способствующим фиксации различий между левым и правым, верхом и низом, «началом» и «концом», «единицей»-«двоицей»-«троицей», «пространством» и «временем», «именем» и «глаголом», «субъектом» («подлежащим», «темой» высказывания) и «объектом» («ремой», «предикатом», «сказуемым»). Это ведёт к *дислексии* — ярко выраженной неспособности не только писать, но часто и говорить, пользуясь формами литературного языка. Затем, повторяя историю культуры, если благоприятствует социальное окружение, такие дети могут выработать второй тип сознания (описанный Платоном) — *внеродовой*, для которого характерны диктат образцов, ритуала, *принцип обратной перспективы* и *эргативный строй языка*. Такие люди (их обычно 30–40%) могут дифференцировать левое и правое, пространство и время (текущее из будущего в прошлое), владеют понятиями числа и числового ряда (начинающегося с единицы), «имени» и «глагола»: Платон и его последователи признавали только две части речи. Носители второго ЛСКТ знают о различиях между подлежащим и сказуемым, но отношения между элементами высказывания понимают так, что в предложении *Мне холодно* слово *Мне* мыслится подлежащим. Они допускают характерные орфографические и пунктуационные ошибки, особенно на безударную в корне и разграничение частей сложных предложений.

«Аристотелевский» третий ЛСКТ формируется в связи с освоением феноменов виртуального объёма (третьего измерения), системности, дали, законов прямой (линейной) перспективы, изучающегося в современной школе *номинативного строя* языка. Аристотель отказался от диктата «образцов», приоритета «внешнего» («государственного») над «внутренним» (родовым и индивидуально-личностным), развил понятие «внутренней формы». 30–40% современных школьников живут и мыслят так же.

Развитие четвертого ЛСКТ связано с формированием логики науки в эпохи Средних веков, Возрождения и Нового времени, всё более выявляющей в человеке личность, способную сознательно определять глубину и характер отноше-

ний с миром. Каждый носитель четвёртого типа сознания (их, по результатам исследований, до 10%) сознательно выступает творцом своего языкового и культурного бытия. Те, кто реализует парадигмы третьего и четвёртого ЛСКТ, могут осваивать школьную программу намного быстрее, чем обычно.

Для определения ЛСКТ личностей применяется комплексный лингвистический анализ устной и письменной речи — «Карта лингвосоциометрии».

Для каждого типа языка и сознания существуют различные темпы и объёмы освоения разнородной по культурной типологии информации. Учитель на основе данных «Карты» делает заключения о целесообразности досрочного перевода учащихся в следующие классы, создаёт соответствующие условия для тех, кто нуждается в особом контроле, щадящем режиме обучения. Для детей с ярко выраженным первым ЛСКТ в процессе преподавания делается упор на звучащую речь, соединённую с конкретными действиями. Для тех, кто мыслит по Платону (второй ЛСКТ), предпочтительна работа по образцам. Для аристотелевских «созерцателей» (третий ЛСКТ) полезно построение порождающих моделей. Носители четвёртого ЛСКТ активно действуют в команде, хорошо чувствуют и умело организуют работу групп, включая ситуации, когда весь класс (поток, вертикаль) работает как живой мультисистемный социальный организм. С позиций ЛСМ любая образовательная технология, методика, учебник хороши, если их культурное наполнение соответствует ЛСКТ ребёнка и способствует его духовному росту. Для достижения целей образовательной деятельности в современной школе нужен весь опыт, накопленный учителями на протяжении всей истории. Только в таком случае возникают условия для построения научно обоснованных прогнозов развития различных образовательных ситуаций, профилирования, составления удобных для всех учебных планов и расписания, удешевления учебного процесса, создания комфортного психологического климата.

	1-й ЛСКТ: родовые сознание и социум; язык активного строя	2-й ЛСКТ: внеродовые «платоновские» сознание и социум; мышление инкорпорациями, язык эргативного строя, выстроенный в соответствии с принципом обратной перспективы	3-й ЛСКТ: «объёмные» (аристотелевские) сознание и социум; язык номинативного строя, выстроенный в соответствии с принципом прямой (линейной) перспективы	4-й ЛСКТ: миропонимание и мирочувствование Возрождения, Нового времени; поликультурные язык и социум, способствующие сознательному разделению социальных пространств и времени
Особенности чтения	с трудом или совсем не читает	читает по слогам	читает целыми словами	читает с учётом смысловых, синтаксических, интонационных особенностей любого текста
Особенности письма	с трудом или совсем не пишет	пишет, разделяя буквы	не всегда соблюдает пробелы между словами	пишет на одном дыхании: текст как слово, но легко обозначающего его смысловые и структурные особенности
Фонетика	не дифференцирует гласных и согласных; не может разделить слово по слогам	делит слово по слогам, но не может обозначить динамическое ударение; не различает звук и букву, глухих и звонких согласных; не распознаёт редукцию гласных	допускает ошибки при обозначении динамического ударения, не понимает роли йотированных букв	позиционирует музыкальное и динамическое ударения, распознаёт сильные и слабые позиции гласных и согласных
Состав слова	не может выделить корень	не распознаёт типовых суффиксов и приставок	с трудом выделяет окончания; забывает о нулевом окончании	оперирует всеми словообразовательными моделями современного русского языка
Дифференциация частей речи	не отличает имён (например, существительных) от глаголов; путает при-	не дифференцирует имен (существительств, прилаг., числит.); с трудом отличает	с трудом дифференцирует виды глаголов (совершенный и несовершенный);	отличает категорию состояния от наречий, кратких причастий и прилагательных

Дифференциация частей речи	ставку (в глаголе) и предлог (к существительному)	чаёт прошедшее время глагола от настоящего не может усвоить современных причастий и деепричастий; не дифференцирует всех форм глаголов (по всем наклонениям); с трудом выделяет и дифференцирует местоимения	с трудом отличает настоящее время глагола от будущего с трудом, но усваивает современные причастия и деепричастия	
Синтаксис	не распознаёт грамматическую основу предложения	не выделяет в предложении словосочетаний или делает это с большим трудом	с трудом дифференцирует второстепенные члены предложения; не сразу понимает виды грамматических связей в словосочетаниях, грамматические значения словосочетаний	различает разные виды грамматического строя: активного, эргативного, номинативного и др.
Особенности письменных творческих работ	не отличает текст от слова	часто неоправданно употребляет средства разговорной речи; перенасыщает текст повторами, эйдетичной по природе конкретикой; не применяет современных причастий и деепричастий, эпитетов, метафор или использует их формально; отсутствуют развернутые, сложные по структуре синтаксические конструкции	характерна частичная логическая или временная «непоследовательность» в развитии текста	логическая и временная последовательность, богатство языка (соответствие требованиям стили современной литературы)

Рекомендуемая литература

- Алексеев С.В.* Дифференциация в обучении предметам естественно-научного цикла. Л., 1991.
- Groot P.* Дифференциация в образовании // Директор. 1994. № 5.
- Гузик Н.П.* Обучение органической химии. М., 1988.
- Гузик Н.П.* Учить учиться. М., 1981.
- Дифференциация как система: В 2 ч. М., 1992.
- Климов Г.А.* Типология языков активного строя. М., 1977.
- Лосев А.Ф.* Языковая структура. М., 1983.
- Лошнова О.Б.* Уровневая дифференциация обучения. М., 1994.
- Парамонов Г.В.* Человек. Язык. Социум. Ярославль, 2002.
- Селевко Г.К. и др.* Дифференциация обучения. Ярославль, 1995.
- Уит Инге.* Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990.
- Фирсов В.В.* Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. М., 1994.

2.3. Технология дифференцированного обучения по интересам детей (И.Н. Закатова)

Закатова Ирина Николаевна — заслуженный учитель РФ, доктор педагогических наук, г. Ярославль.

Особенности дифференциации по интересам. Учебный план школы предоставляет ребёнку довольно широкий комплект образовательных дисциплин, имеющий общекультурное значение и обеспечивающий всестороннее и гармоничное развитие. В то же время этот комплект даёт ребёнку возможность выбора, поиска и проявления своей индивидуальности. Каждый предмет позволяет выявить задатки и способности ребёнка (в виде интереса, склонности), т.е. осуществить одну из социально-педагогических проб личности. Поэтому совершенно естественно предоставить ребёнку необходимые условия для оптимального развития выявленных задатков и способностей. Это реализуется с помощью раз-

личных видов дифференциации по интересам (углубления, уклоны, профили, факультативы, клубная деятельность). Дифференциация по интересам по своему влиянию на результаты обучения и воспитания не менее значима, чем дифференциация по уровню развития.

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: общепедагогический.

Философская основа: гуманистическая.

Методологический подход: дифференцированный, системный, социокультурный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры:

1) СЭН +2) ЗУН.

Характер содержания: обучающий + воспитательный, светский, общеобразовательный, гуманистический.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, психолого-педагогическая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: современное традиционное + дифференциация.

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные + творческие.

Организационные формы: дифференцированные.

Преобладающие средства: программированные + наглядные + вербальные + компьютерные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: гуманно-личностный + социотрический.

Направление модернизации: активизация и интенсификация деятельности детей.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

☆ Развитие эмоциональной сферы личности (СЭН).

☆ Развитие творческих способностей, созидательных качеств личности.

☆ Воспитание человека высокой гуманитарной культуры.

☆ Превращение школы из преимущественно просветительного учреждения в центр духовной, нравственной и эстетической культуры (СЭН).

Концептуальные положения

❖ **Основная гипотеза:** только в атмосфере высокой гуманитарной культуры и только на основе широкой гуманизации школьного образования, освоения богатств мировой художественной культуры возможно воспитать личность, стремящуюся к самоактуализации и обладающую чувством социальной ответственности, умеющую использовать и ценить духовные и материальные богатства общества и способствующую восстановлению и обогащению его духовности.

❖ Личностная ориентация педагогического процесса, поиск и развитие задатков, способностей, заложенных природой в каждом индивидууме, построение личностно-ориентированной школы.

❖ Использование дифференциации обучения детей по интересам как главной мотивационной базы обучения.

❖ Сохранение базового ядра образования, обеспечивающее возможность перехода ребёнка с одного отделения на другое.

❖ Гуманизация содержания образования, насыщение его «кислородом» гуманитарной культуры.

❖ Обеспечение достоверной психологической диагностики способностей школьника.

Особенности содержания

На основе этих принципов разрабатывается и выращивается новая, культуровоспитывающая технология среднего образования, которая должна привести к формированию человека высокой гуманитарной культуры.

В учебно-воспитательном процессе представлены все основные направления гуманитарной культуры, из которых ребёнок может выбрать то, что соответствует его интересам, то

есть используется **модель дифференцированного обучения по интересам**.

Культурологические направления дифференциации включают восемь учебных отделений.

1. Отделение музыкальной культуры (обучение восприятию музыки, пению в хоре, игре на каком-либо инструменте, ознакомление с богатством русской национальной и мировой музыкальной культуры).

2. Отделение изобразительного искусства (обучение восприятию красоты природы, произведений изобразительного искусства, гармонии цвета, развитие чувства прекрасного, навыков рисования, лепки, валяния, декоративного искусства, дизайна).

3. Отделение языковой культуры (обучение родному и иностранным языкам, навыки красивой и выразительной речи, культура общения, углублённое изучение человековедческих и философских знаний, этики и эстетики, знакомство с мировой художественной литературой, искусством театра и кино).

4. Отделение нравственно-патриотического воспитания (знакомство с духовной культурой, с этикой, историей религии, мифологией, освоение нравственных богатств народа, военно-патриотическая подготовка).

5. Отделение экологической культуры (ознакомление с проблемами сохранения природы, среды обитания человека, уникальной человеческой культуры. Воспитание любви к природе, углублённое изучение географии, биологии и химии).

6. Отделение физической культуры (воспитание здорового образа жизни, правильного отношения к своему здоровью, культ физической красоты, занятия различными видами спорта, обучение основам медицинских и психологических знаний).

Естественно, что все интересы детей микрорайона не ограничиваются одной только гуманитарной, культурологической сферой. Определённая часть ребят расположена к восприятию практических умений, технических и математических знаний.

7. Отделение математической культуры (углублённые занятия по математике, физике, химии, ознакомление с научными методами изучения природы, обучение решению количественных задач с помощью компью-тера).

8. Отделение прикладного творчества (овладение современными прикладными ремеслами-искусствами: слесарными, токарными и столярными умениями, выпиливанием, резьбой по дереву, гравировкой, лепкой, моделированием, шитьем, вышивкой, вязанием и т.п., формирование умений и навыков общей культуры труда).

Культурологические направления организуются с 1-го класса. Отделения не являются профилями для поступления в определённые учебные заведения. Они:

— представляют **конкретный интерес для ребёнка**, обеспечивают мотивационный аспект его учёбы;

— являются **культурным фоном**, культурной составляющей образования (необходимой любому человеку, любому специалисту);

— могут быть для некоторых детей и первой **ступенькой к профессиональному выбору**, помогать профессионально самоопределиваться; для этого на старшей ступени предусмотрено развитие дифференциации обучения внутри самих отделений, переход дифференцированного обучения в профильное и даже индивидуальное, готовящее выпускников к продолжению образования в определённом учебном заведении или к определённому виду деятельности.

Особенности методики

Каждое отделение использует специфические частнометодические и локальные технологии:

— музыкального образования Д.Б. Кабалевского, В.В. Кирюшина, В.В. Емельянова, Б.П. Огородникова;

— художественного образования В.С. Кузина, Б.М. Немского;

— филологического образования Г.Н. Кудиной, В.А. Левина, Е.И. Пассова, З.И. Новлянской;

— нравственного воспитания А.И. Шемшуриной, А.И. Кочетова;
— экологического воспитания Н.Т. Суравегиной, Т.В. Кучер и др.

Весьма важной, но нелегкой задачей технологии дифференциации детей по интересам и способностям является определение специальных данных детей — интересов и склонностей, задатков и способностей.

Система психолого-педагогической диагностики детей по интересам включает:

- тестирование развития специальных способностей;
- определение готовности и области интересов ребёнка, поступающего в I класс;
- определение интересов и данных для дифференциации при переходе из начальной школы в среднюю ступень;
- профориентационную диагностику при переходе из средней ступени в старшую;
- ежегодный параллельный анкетный опрос учащихся V–XI классов, их родителей и классных руководителей.


Положительные и отрицательные аспекты дифференциации по интересам:

Дифференциация по интересам

<i>Положительные аспекты</i>	<i>Трудности и возможные отрицательные последствия</i>
Наилучшие условия для развития и реализации задатков и способностей ребёнка	Отсутствие точных и надёжных способов диагностики специальных интересов ребёнка
Удовлетворение имеющихся интересов ребёнка	Интересы ребёнка не есть нечто неизменное, они меняются
Исключается стремление «стричь всех под одну гребёнку»	Не обеспечивается всестороннее развитие личности
Усиление мотивации к учёбе, самоопределение ребёнка	Излишняя целенаправленность мешает приобрести общий гарантированный минимум знаний и умений во всех областях
Раннее развитие способностей, профориентация, специализация	Сужение образовательного пространства, опасность одностороннего развития

<i>Положительные аспекты</i>	<i>Трудности и возможные отрицательные последствия</i>
Возможно более раннее распознавание и развитие природных задатков и способностей ребёнка	Отсутствие научных рекомендаций о возрасте, с которого можно и нужно начинать дифференциацию
Реализация свободы выбора ребёнка, обеспечение возможности «социальных проб»	Неопределённость, отсутствие рекомендаций по дозировке (мере) включения, погружения ребёнка в специальную область
Возможность использовать сензитивные периоды в развитии личности (наиболее благоприятные для развития тех или иных качеств)	Трудности наблюдения и отслеживания развития специальных качеств личности

Предтечи, разновидности, последователи

 **Межведомственный социально-педагогический комплекс** (средняя школа № 18 г. Йошкар-Ола — директор Г.Е. Пейсахович). Это образовательное учреждение, основанное на взаимодействии и сотрудничестве педагогов, детей, родителей, учреждений образования, культуры, спорта, государственных и общественных организаций.

Комплекс представляет собой дифференцированное единство разнообразных самостоятельных школ и центров, объединённых на основе единой целевой комплексной программы воспитания и обучения: средняя общеобразовательная школа, начальная школа, школа искусств, спортивная школа, производственный комплекс и лечебно-восстановительный центр.

Воспитательная система школы-комплекса является социально-педагогической структурой, упорядоченной не только относительно собственно педагогических целей, но и целей самого ребёнка, связанных с удовлетворением актуальных потребностей личности.

Профильное образование.

Профильное образование по своим целям и содержанию занимает промежуточное положение между общим средним и профессиональным образованием. Оно представляет сред-

ство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Профильное обучение — это:

– особый вид дифференциации и индивидуализации обучения;

– форма организации учебной деятельности старшеклассников, при которой учитываются их интересы, склонности и способности, создаются условия для максимального развития учащихся в соответствии с их познавательными и профессиональными намерениями;

– система специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы, ориентированная на индивидуализацию обучения с учётом реальных потребностей рынка труда;

– углубление обучения по ряду близких предметов;

– организация предпрофильной подготовки при включении в учебный план основной школы обязательных занятий по выбору и профессиональных проб, предоставляющих детям и подросткам возможность не только приобрести опыт освоения посильных элементов профессиональной деятельности, но и осознать свои возможности, интересы, предпочтения.

Основные цели профильной дифференциации обучения в условиях перехода экономики к рыночным отношениям определяются *социальным заказом* общества, специфическим для данного этапа его развития. Он включает в себя:

1) формирование у выпускников классов с профильной дифференциацией обучения физических, психических, интеллектуальных и социальных качеств личности, соответствующих модели выпускника и способствующих его менее болезненной адаптации к условиям рыночных отношений в экономике;

2) обеспечение выпускникам профильных школ сочетания широкого общего среднего образования с «узкой специ-

ализацией», соответствующего требованиям технического прогресса и необходимого каждому будущему специалисту уже сейчас.

Структура профильного обучения формируется из трёх типов курсов: базовых общеобразовательных, профильных и элективных (факультативных).

Базовые общеобразовательные курсы — инвариантный компонент содержания образования, курсы, обязательные для всех учащихся во всех профилях обучения.

Профильные курсы — курсы повышенного уровня (фактически углублённые курсы для старшей ступени школы), определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения в полной средней школе. Например, физика, химия, биология — профильные курсы в естественно-научном профиле; литература, русский и иностранный языки — в филологическом профиле; история, право, экономика и др. — в социально-экономическом профиле и т.д. Учебные программы по непрофильным дисциплинам обеспечивают базовый минимум государственного стандарта.

Элективные курсы — обязательные курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Элективные курсы выполняют две функции. Одни из них «поддерживают» изучение основных профильных курсов на заданном профильным стандартом уровне. Например, элективный курс «Математическая статистика» поддерживает изучение профильного курса экономики.

Большую долю будет занимать образование по индивидуальным планам, учитывающим психофизиологические, генетические и другие качества человека.

Главное условие: профильное обучение будет продуктивным, если включает мощный диагностический блок, предоставляющий школьникам возможность не только выяснить их отношение к тому или иному виду профессиональной деятельности, но и осознать профессионально важные качества, степень и потенциал их развития. Профильное образование по сути своей должно быть личностно-ориентированным.

К настоящему времени в практике имеет место разделение общеобразовательных учреждений, осуществляющих

профильную подготовку различными способами. Это школы, гимназии и лицеи, имеющие один или несколько классов определённого профиля, ориентированные на непосредственную подготовку к поступлению в вуз или получение рабочих профессий, учреждения среднего профессионального образования.

📖 **Технология дифференциации обучения по интересам** существует в США и некоторых европейских странах как система профилизации учебного плана школы. Профилизация начинается на 7–8-м году обучения, в старших классах. Около 50% учебного времени отводится на обязательные предметы — «ядро», куда входит в основном пять базисов: язык и литература, математика, естествознание, социальные науки, компьютер. Другая половина учебного времени занята **предметами по выбору**, которые предлагаются в виде «**пакетов**», содержащих по несколько десятков спецкурсов. Учащиеся выбирают несколько учебных курсов в пакетах гуманитарного, естественно-научного, математического содержания. Обязательный результат обучения состоит в зачёте определённого ограниченного количества курсов по выбору в каждом пакете.

Рекомендуемая литература

- Броневщук С.Г.* Профильная дифференциация обучения в сельской школе. М.: Аркти, 2000.
- Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1968.
- Гончаров И.Ф.* Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности. М., 1986.
- Горюнова Л.* Развитие ребёнка как его жизнотворчество // Искусство в школе. 1993. № 1.
- Джуринский А.Н.* Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность. М.: Знание, 1989.
- Каптерев П.Ф.* Об эстетическом воспитании: Избранные пед. сочинения. М., 1982.
- Кузина Г.Н. и др.* Как развивать художественное восприятие у школьников. М., 1988.
- Лебедев Д.* Школа гармонии // Искусство в школе. 1992. № 3, 4.

- Лук А.Н.* Эмоции и личность. М., 1982.
- Луначарский А. В.* Избранные статьи по эстетике. М., 1973.
- Маанди Н.А.* Школа моей мечты // Народное образование. 1995. № 3.
- Ольшаникова А.Е.* Эмоции и воспитание. М., 1983.
- Основы эстетического воспитания / Под ред. А.К. Дремова. М., 1975.
- Селевко Г.К. и др.* Культурологический социально-педагогический комплекс. Ярославль: ИУУ, 1993.
- Селевко Г.К.* Дифференциация учебного процесса на основе интересов детей. М.: РИПКРО, 1996.
- Система эстетического воспитания в школе / Под ред. С.А. Герасимова. М., 1983.
- Ситник А.П.* Идеино-эстетическое воспитание школьников в процессе урочных факультативных и внеклассных занятий. М., 1979.

2.4. Технология индивидуализации обучения (И.Э. Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков)

Унт Инге Эриховна — доктор педагогических наук, профессор НИИ педагогики Эстонии, автор широко распространённой системы индивидуализации учебных заданий.

Границкая Антонина Сергеевна — профессор Института иностранных языков им. Мориса Тореза, разработала авторскую технологию адаптивного обучения в школе.

Шадриков Владимир Дмитриевич — действительный член РАО, доктор психологии, профессор, руководитель эксперимента по применению индивидуально-ориентированного образования.

Современное содержание образования рассчитано на среднего ученика и закреплено государственным образовательным стандартом. Индивидуальное же время, затрачиваемое учащимися на усвоение данного объема учебной информации, не совпадает со средним, отводимым официальным учебным планом. Преодоление этого противоречия — основная цель технологии индивидуализации обучения.

Индивидуальное обучение — форма, модель организации учебного процесса, при которой: 1) учитель взаимодействует лишь с одним учеником; 2) один учащийся взаимодействует лишь со средствами обучения (книги, компьютер и т.п.). Главным достоинством индивидуального обучения является то, что оно позволяет полностью адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности ребёнка к его особенностям, следить за каждым его действием и операцией при решении конкретных задач, за его продвижением от незнания к знанию, вносить вовремя необходимые коррективы в деятельность как обучающегося, так и учителя, приспосабливать их к постоянно меняющейся, но контролируемой ситуации со стороны учителя и со стороны ученика. Всё это позволяет ученику работать экономно, постоянно контролировать затраты своих сил, работать в оптимальное для себя время, что, естественно, позволяет достигать высоких результатов обученности. Индивидуальное обучение в таком «чистом» виде применяется в массовой школе весьма ограниченно (для занятий с девиантными детьми). Кроме того, исключительно индивидуальное обучение нецелесообразно: человек — существо социальное, которое формируется во взаимодействии с окружающим сообществом.

Индивидуальный подход — это: 1) принцип педагогики, согласно которому в процессе учебно-воспитательной работы с группой учитель взаимодействует с отдельными учащимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные особенности; 2) ориентация на индивидуальные особенности ребёнка в общении с ним; 3) учёт индивидуальных особенностей ребёнка в процессе обучения; 4) создание психолого-педагогических условий не только для развития всех учащихся, но и каждого ребёнка.

Индивидуализация обучения — это: 1) организация учебного процесса, при котором выбор способов, приёмов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся; 2) различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход.

Технология индивидуализированного обучения — такая организация учебного процесса, при которой индивидуальный

подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными. Она предполагает проектирование педагогической деятельности на основе индивидуальных качеств ребёнка (интересов, потребностей, способностей, интеллекта и др.).

Индивидуальный подход как принцип осуществляется в той или иной мере во всех существующих технологиях, поэтому индивидуализацию обучения можно также считать «проникающей технологией». Однако технологии, делающие индивидуализацию основным средством достижения целей обучения, можно рассматривать отдельно, как самостоятельную систему, обладающую всеми качествами и признаками целостной педагогической технологии.

В современной отечественной педагогической практике и теории наиболее яркими примерами технологий индивидуализации обучения, но связанных организационно с наличием класса и школы, являются следующие:

- проектный метод;
- технология продуктивного образования;
- технология индивидуализированного обучения

И. Унт;

- адаптивная система обучения А.С. Границкой;
- обучение на основе индивидуально-ориентированного учебного плана В.Д. Шадрикова.

Технологии индивидуализации обучения представляют динамические системы, охватывающие все звенья учебного процесса: цели, содержание, методы и средства.

Классификационные характеристики технологий индивидуализированного обучения

Уровень и характер применения: все уровни.

Философская основа: гуманистическая.

Методологический подход: индивидуальный, личностно-ориентированный, задачный, деятельностный.

Ведущие факторы развития: комплексные: био-, социо- и психогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры: информационная, 1) ЗУН + 2) СУД.

Характер содержания: обучающий, светский, гуманный, общеобразовательный, личностно-ориентированный + дидактоцентрический, проникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: поддержки (сопровождения).

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система «репетитор».

Преобладающие методы: программированные, развивающие, творческие.

Организационные формы: альтернативная, академическая + клубная, индивидуально-групповая.

Преобладающие средства: программированные + компьютерные + дистанционные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: гуманно-личностный.

Направление модернизации: альтернативное.

Категория объектов: все категории.

Акцент целей

☆ Сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребёнка, его потенциальных возможностей (способностей).

☆ Содействие средствами индивидуализации выполнению учебных программ каждым учащимся, предупреждение неуспеваемости учащихся.

☆ Формирование общеучебных умений и навыков при опоре на зону ближайшего развития каждого ученика.

☆ Улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов.

☆ Формирование личностных качеств: самостоятельно-сти, трудолюбия, творчества.

Концепции индивидуализации обучения

❖ Последний этап всякого обучения — учение (самообучение), которое представляет совершенно индивидуальный процесс.

❖ Индивидуализация — стратегическая цель процесса обучения.

❖ Индивидуализация — необходимый фактор формирования индивидуальности.

❖ Диагностика индивидуальных особенностей ребёнка. Предпосылкой индивидуализации обучения является изучение особенностей школьников: обученности, учебных умений, обучаемости, познавательных интересов и т.д.

❖ Уровень развития общеучебных умений и навыков, адекватный условиям индивидуальной работы.

❖ Индивидуальный темп, стиль, метод учебной работы.

❖ Использование индивидуализированного обучения по всем изучаемым предметам.

❖ Интеграция индивидуальной работы с другими формами учебной деятельности.

❖ **Гипотеза И. Унт:** в современных условиях главная форма индивидуализации обучения — самостоятельная работа учащегося в школе и дома.

❖ **Гипотеза А.С. Границкой:** в рамках классно-урочной системы возможна такая организация работы класса, при которой 60–80% времени учитель может выделить для индивидуальной работы с учениками.

❖ **Гипотеза В.Д. Шадрикова:** развитие способностей эффективно, если давать ребёнку картину усложняющихся задач, мотивировать сам процесс учения, но оставлять ученику возможность работать на том уровне, который для него сегодня возможен, доступен.

Особенности организации и методики

В качестве мотивации к самостоятельной работе могут выступать:

- относительная свобода действий при её выполнении;
- удовлетворение от самопознания, самоутверждения;
- чувство ответственности;
- внешние факторы (похвала, значимость и др.).

Виды самостоятельной работы: а) по форме заданий; б) по объёму и длительности; в) по степени самостоятельности и творчества.

Диагностика

Учёт факторов и индивидуальных особенностей детей, которые обуславливают неуспеваемость школьников (пробелы в знаниях, дефекты в мышлении, в навыках учебной работы, пониженная работоспособность и др.). В настоящее время существует много диагностических методик, интерпретированных для учителя. В отдельных случаях поставить диагноз помогают школьные психологи. В результате диагностики следует выяснить, к какому типу относится данный ребёнок.

По каналу преимущественного восприятия информации:

- визуалы (преимущественно воспринимающие зрением);
- аудиалы (преимущественно воспринимающие на слух, «вербально»);
- кинестеты (преимущественно воспринимающие через движение и осязание).

По темпераменту:

- сангвиник, или холерик, или флегматик, или меланхолик;
- экстраверт или интраверт;
- циклотимик или шизотимик;
- устойчивый, или истероидный, или невротический.

По скорости восприятия информации:

- быстродействующие («шустрики»);
- медленнодействующие («мямлики»).

По глубине, качеству, уровню освоения информации:

- осваивающие много, но не глубоко и не надолго («верхогляды»);
- осваивающие что-то одно, но качественно и раз и навсегда («основательные»).

По мотивированности к учению, степени желания учиться:

- интересующиеся учением, школой, постижением нового и т.п.;
- равнодушные — «хоть горшком назови, только в печку не ставь»;
- активно не желающие учиться.

По предрасположенности к одному из ведущих типов деятельности:

- в системе «человек — машина»;
- в системе «человек — знак»;
- в системе «человек — художественный образ»;
- в системе «человек — природа»;
- в системе «человек — человек».

По коммуникативным качествам:

- активный коммуникант — «душа компании», обращённый на других;
- пассивный коммуникант — «слушатель, исповедник, жилетка», обращенный на себя;
- не склонный к коммуникации — «нелюдим».

По способности к данному учебному предмету:

- одарённый;
- способный;
- средних способностей;
- неспособный.

По степени внушаемости:

- внушаемый — сильно, слабо и не внушаемый.

Отметим, что выделение отдельных факторов в массиве первичных данных (получаемых по широкому диапазону тестов) является формальной процедурой, и содержательное толкование факторов во многом определяется самим исследованием.

Общие особенности

- Оказание каждому ребёнку индивидуальной педагогической помощи.
- Преодоление индивидуальных недостатков в знаниях, умениях и навыках, в процессе мышления.
- Учёт и преодоление недостатков семейного воспитания, а также неразвитости сферы мотивации, слабости воли.
- Оптимизация учебного процесса применительно к способным и одарённым учащимся (творческая деятельность, сочетание классной и внешкольной работы).
- Предоставление свободы выбора элементов процесса обучения.

- Формирование общеучебных умений и навыков.
- Формирование адекватной самооценки учащихся.
- Использование технических средств обучения, включая компьютер.
- Поддержка способных и одаренных детей.

И. Уит: индивидуальные учебные задания для самостоятельной работы, рабочие тетради на печатной основе, руководства к индивидуализированной самостоятельной работе. Приспособление к имеющейся учебной литературе.

А.С. Границкая: оригинальная нелинейная конструкция урока: часть первая — обучение всех, часть вторая — два параллельных процесса: самостоятельная работа учащихся и индивидуальная работа учителя с отдельными учениками. Использование обобщённых схем (Шаталов), работы в парах сменного состава (Дьяченко), многоуровневых заданий с адаптацией (карточки Границкой).

В.Д. Шадриков:

- Учебные предметы по представленности в них абстрактного и конкретного материала можно разделить на три группы:

- математика (абстрактный);
- физика, астрономия, музыка, черчение, химия (абстрактно-конкретный);
- литература, русский язык, история и др. (конкретный).

- В зависимости от индивидуальных характеристик развития способностей, прежде всего качественной специфики интеллекта (вербального или абстрактно-логического), а также уровня развития способностей ученик выбирает для каждого предмета уровень содержания образования и тип обучения.

- В результате такого выбора по всем предметам разрабатывается **индивидуально-ориентированный учебный план**, освоение которого даёт полноценное общее среднее образование.

- Учебный план, программы и методические пособия для шести уровней, которые позволяют *вести обучение в зависимости от способностей каждого ученика*. Выбирая посильный уровень сложности по каждому предмету, ученики ока-

зываются *в классах с переменным составом*. И, не теряя в объёме и содержании предмета, вместе движутся в освоении учебной программы. Причём выбор уровня сложности достаточно подвижен и делается не «навсегда», как в классах выравнивания например, а в соответствии с сегодняшним наличным состоянием способностей учащегося.

Шесть уровней сложности позволяют охватить практически всех детей, в том числе и неуспевающих, организовать учебный процесс, посильный для всех, адаптированный к способностям ученика, их развитию.

Модель индивидуальных образовательных программ в рамках технологии продуктивного образования

Индивидуальный образовательный маршрут — это структурированная программа действий ученика на некотором фиксированном этапе его обучения.

Индивидуальная образовательная программа — не самостоятельный объект в образовательных программах (базовая, программа углублённого обучения, реабилитационная и т.д.), она — способ индивидуального освоения одной из существующих программ.

Содержательную основу обучения по индивидуальной образовательной программе составляют учебные программы по образовательным областям или предметам, разбитые на небольшие блоки — учебные модули.

Учебный модуль, используемый при организации индивидуального обучения, должен быть оформлен в виде организационно-педагогического документа, доступного всем участникам педагогического процесса (учитель, ученик, администрация, родители и т.д.). Этот документ должен содержать в себе следующие позиции:

1. Учебный предмет (группа предметов, интегрированный курс).
2. Тип программы (базовая, углублённое изучение, авторская и т.п.).
3. Название модуля (тема учебной программы).

4. Число часов учебной программы, покрываемое модулем.
5. Программное содержание (например, текст типовой программы, относящийся к данному модулю).
6. Способ выполнения.
7. Форма отчётности.

Индивидуальная образовательная программа реализуется различными способами обучения.

1. *Занятие в классе.* Образовательный маршрут может предполагать изучение одного или нескольких модулей по обычной классно-урочной системе. Наряду с посещением уроков по выбранной теме (модулю) в своём классе может быть организовано классное обучение в другом классе своей или другой школы.

2. *Групповые занятия.* Для группы учащихся, перешедших на индивидуальное обучение, может быть организовано групповое выполнение отдельного модуля.

3. *Самостоятельное изучение.* Самостоятельная работа учащихся — это форма организации их учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различные задания для развития знаний, умений, навыков и личностных качеств.

Являясь основной формой индивидуального обучения, оно может предполагать различный уровень самостоятельности. Для него характерны консультации, которые получает ученик в процессе выполнения заданий.

4. *Практика.* Важная форма организации индивидуального обучения — практика, которая может проходить в различных организациях и учреждениях культуры, науки, образования, государственном и частном секторе экономики.

К разделу практики относятся и многочисленные формы кружковых занятий, организуемых как на базе школы, так и вне её.

5. *Домашняя самостоятельная работа.*

Обеспечивает индивидуальное обучение, несёт персональную ответственность за организацию и ход этого обучения *тьютор*, в обязанности которого входит:

- оценка готовности ученика к переходу на индивидуальное обучение;
- выбор совместно с учеником индивидуального образовательного маршрута;
- контакты с местами прохождения практики (тестами выполнения учебных модулей, расположенных вне школы);
- регулярные встречи с учеником, обсуждение прохождения индивидуального образовательного маршрута (рекомендуется выделить для таких встреч 1 час в неделю);
- корректировка образовательного маршрута;
- контакты с родителями ученика;
- оформление результатов аттестации ученика (внесение оценок и другой информации о достижениях в школьную документацию).

Контролирующая структура индивидуального образовательного маршрута включает контрольные точки соприкосновения ученика со школой.

1. Текущий контроль, подразумевающий выдачу учебных заданий, регулярные встречи с тьютором (классным руководителем), посещение консультаций и т.п.

2. Отчётность по выполнению учебных модулей.

В ходе выполнения индивидуального образовательного маршрута может возникнуть необходимость его корректировки. Она производится тьютором (классным руководителем) и доводится до сведения администрации школы и родителей.

Модель индивидуальных образовательных программ в профильном обучении

Смирнова Светлана Владимировна — директор гимназии № 8 г. Рыбинска Ярославской области.

Компоненты содержания индивидуальной образовательной программы:

1. Инвариантная часть (единый обязательный перечень).
2. Выбор уровня изучения предметов базисного учебного плана.
3. Выбор профильной дисциплины.

4. Выбор спецкурса, факультатива.
5. Учебно-научно-исследовательская деятельность.
6. Выбор вида профессиональной подготовки.
7. Занятия в учреждении дополнительного образования.

Модель позволяет живо реагировать на запросы рынка труда.

Когда у учащихся начинают проявляться способности к отдельным предметам и их интересы при этом совпадают с желанием развивать далее именно эти способности, им предоставляется возможность включиться в работу группы учащихся со сходными интересами.

На основании предварительного тестирования по отдельным предметам (математика, язык, физика, химия, биология) создаются группы разного уровня — А, В, С. Не классы, а группы на потоке. Класс — как группа постоянного состава остаётся, ребята продолжают учиться в своих классах, но на уроки по отдельным предметам они идут в свои группы — кто в группу А, кто в группу В, кто в группу С. Таким образом, ученик, интересующийся математикой и ориентирующийся на технический вуз, может в соответствии с проявленным уровнем подготовленности попасть в группу С или В, а по языку, который ему не даётся, — в группу А, но только в том случае, если на то будет его желание.

Эта дифференциация дополняется существенными особенностями организации учебного процесса:

- вводится индивидуальный режим посещаемости;
- применяется зачётно-урочная система (досрочный зачёт);
- разрешается экстернат;
- существует дистанционное обучение на дому и в школе.

При этом три класса превращаются в три дифференцированные группы, скомплектованные по совокупности двух факторов: интересам к содержанию и уровню сложности программ. На протяжении всего обучения действует система зачётов и тестирования, и в любой момент, если ученик покажет более высокие результаты и изъявит желание перейти в

другую группу, более высокого уровня, ему будет предоставлена такая возможность.

Для того чтобы ребёнок действительно учился с интересом, удовлетворял свои познавательные потребности, в гимназии продумано сложно структурированное пространство с множеством степеней свободы. Расписание создаётся *по принципу параллельного преподавания по разным уровням сложности и направлениям специализации.*


Если ученик, например, не любит математику. Этот предмет в 10 часов утра идёт одновременно у трёх преподавателей на трёх разных уровнях: базовом средней школы, продвинутом олимпиадном и высоком вузовском. Ребёнок сам выбирает, может переходить с уровня на уровень (выше или ниже) или позаниматься в обоих, чтобы понять свои возможности.

Весь процесс составления индивидуальных образовательных программ (ИОП) начинается в конце учебного года. Учащимся предлагается матрица выбора — бланк, на котором по всем направлениям выбора указываются содержание и объёмы учебной нагрузки. Учащиеся под руководством классных руководителей (тьюторов) и с помощью родителей набирают количество учебных (аудиторных) часов в соответствии с установленными нормами (см. рис. 20).

Вся работа по построению ИОП по предметам дополняется созданием индивидуальной программы самовоспитания. Таким образом, к образовательному процессу подключаются психогенные механизмы развития личности.

Разработка ИОП поддерживается группой профессионалов (предметников, тьюторов, воспитателей, психологов).

Предтечи, разновидности, последователи

 **Обучение на основе индивидуального стиля учения (Е.А. Александрова, М.В. Алешина).** Авторы подошли к индивидуализации обучения как проблеме развития самостоятельности, самостоятельной деятельности школьника, называя последнюю **учением**, которое предполагает определённую организацию педагогической деятельности учителя.

Инвариантная часть		Объём (час.)	+	Выбор предмета и уровня изучения	Объём (час.)			+	Профильные дисциплины	Объём (час.)
					Угл.	Расп.	Баз.			
БУД	Русский язык	1	+	Математика	7	5	4	+	Стилистика	1
	География	1		Физика	6	5	2		Риторика	1
	Физкультура	2		Химия	5	—	2		Информатика	2
	ОБЖ (ССЛ)	2		Биология	4	—	2		Экономика	2
ГУД	Информатика	1	+	История	—	4	3	+	Логика	1
	МХК	—		Иностр. язык	—	3	2		Философия	2
	Стилистика	—		Литература	—	6	4		МХК	1
	—							МХЛ	1

Спецкурсы, факультативы		Объём (час.)	+	Учебно-научно-исследовательская работа (самообразование)	+	Технология	Объём (час.)	+	Дополнительное образование (самообразование)	
Русский язык	1	+	+	Экология	+	Делопроектирование	3	+	Клубы	БК
Литература	2			Краеведение:		Оператор ЭВМ	3		Школы	ЗФТШ
Математика	2			— географическая		Швея	3		Центры	ЦДОУЭ
Физика	1			— историческая		Ремонт в быту	3			
Химия	1	— литературная	Мед. работник	3	Кружки	МБШ				
Биология	1	Научные направления:	Воспитатель	3						
История	1	— математика	Черчение (автокад.)	3						
Иностр. язык	1	— физика								
Философия	1	— химия								
ТРИЗ	1									

Рис. 20. Матрица выбора (построения) индивидуальной образовательной программы старшеклассника

Индивидуализация обучения на основе максимального учёта факторов, влияющих на процессы эффективности учения (самостоятельной работы) и обучения (элементы образовательной среды, эмоциональные, социологические и перцептивные элементы). Важнейшими факторами, создающими благоприятный эмоциональный фон для учения, являются:

а) **Свобода самостоятельности, свобода выбора.** На уровне города (района, области) — это выбор учебного заведения; на уровне учебного заведения — выбор профиля класса, факультативов, спецкурсов. На уровне занятия — это выбор:

- индивидуального образовательного маршрута;
- форм, способов, темпа учения, его режима (например, интенсив);
- заданий (в том числе и домашних) по степени сложности на тот или иной балл;
- заданий и форм отчётности различного характера: творческих или аналитических, устных или письменных, соответствующих индивидуальному стилю учения;
- «коллеги» — соученика или учителя для партнёрской работы над заданием;
- дидактических материалов, дополнительных источников информации и т.п.

б) **Самостоятельность в способах и формах «добывания» знаний.** Однообразное домашнее задание уступает место вариативному домашнему творчеству.

Домашнее творчество в этом случае выступает как творческий проект, причём проектная деятельность уместна практически по всем дисциплинам учебного плана. Формы индивидуального домашнего творчества крайне многообразны и лабильны. Среди них могут быть:

- разработка и создание действующих макетов, учебных пособий для школы с подготовкой соответствующей документации;
- выполнение конкретной практической работы (переплётные, дизайн-проекты для школы или для соседнего детского сада);
- описание научной проблемы или культурного явления, исторического процесса (с указанием их социального значения);
- проведение и описание эксперимента;
- подготовка к дебатам различной направленности;
- критический анализ газетных/журнальных статей;
- дайджест статей (передач);
- сравнительный анализ текстов;
- создание и озвучивание текста и музыки видеофильма;
- составление задачника по физике, химии, математике;
- создание генеалогического древа семьи в любой форме;
- выпуск сборников рефератов, сочинений и т.п.

Необходимо постоянное внимание и стимулирование успешности самостоятельных шагов школьника, поощрение его инициативы.

в) **Обеспечение индивидуального стиля учебной работы.** Индивидуальный стиль учения рассматривается как проявление процессов самости, как система приёмов самостоятельной учебной деятельности школьника, направленная на поиск знаний и самоопределение в средствах, приводящих к успешности.

Типология индивидуальных стилей учения основывается на соотношении **самоопределения** (Я выбрал свой стиль), **самореализации** (Я умею использовать собственную систему приёмов и методов учебной деятельности), **самоанализа** (Я знаю, в чём моя проблема) и мотивации деятельности (Я хочу успешно самореализоваться). Резкой границы между индивидуальными стилями не существует. Школьники чаще всего находятся в «перекрестье стилей».

При **«определяющемся»** стиле самоопределение преобладает над самореализацией. Такие ученики много времени уделяют конкретизации целей учения. Определение целей положительно влияет на развитие их самоуважения, интереса к себе, стремления к самопознанию, роста самосознания.

Представители **«реализующего»** стиля отличаются преобладанием процесса самореализации над самоопределением. Самореализация взаимосвязана с умением ученика успешно применять знания, приобретённые им самостоятельно. Для школьников с подобным стилем более значимо не просто знать материал, а что-либо сделать. Поэтому этот стиль ещё можно назвать практико-ориентированным.

«Определяюще-реализующий» стиль характеризуется равновесием значимости самоопределения и самореализации. Ребёнок в равной степени интересуется как определением в материале, так и его практическим применением, его радуют и теоретические, и практические успехи.

Если ученик ориентируется на своё Я, внешним проявлением стиля становится самодостаточность в самоопределении и самореализации. Ребёнок может высказать и отстоять своё мнение, способ решения задачи, какой-либо проект.

г) **Сопровождение и педагогическая поддержка.** Как оценить человеку свою успешность, не сравнивая себя с другими, а только с самим собой «предыдущим», как отследить самодвижение в учении? Ответ (один из возможных): предоставить ученику право выбора способа самоанализа, обеспечив разнообразные тестовые методики самоконтроля по изучаемой дисциплине (сопровождение) и организовав совместное обсуждение успехов и неудач учения (поддержка).

Индивидуальная работа с неуспевающими.

Коррекционные методы преодоления неуспеваемости педагогически запущенных школьников преимущественно индивидуальны. Знание о возможных причинах неуспеваемости каждого подростка дают диагностирующие контрольные работы и беседы с учётом и анализом наиболее характерных для него ошибок и затруднений при учебной работе. В зависимости от выявленных особенностей учитель вместе с подростком намечает программу дальнейшей работы, её объём, конкретное содержание, периодичность. Содержание дополнительных занятий даётся в «Программе коррекции трудновоспитуемости» (раздел «Учись учиться»). Это может быть: работа над пропущенным материалом; подготовка к восприятию нового материала; преодоление пробелов в навыках учебного труда (развитие умения слушать объяснения учителя, фиксировать главное, читать и конспектировать, составлять план ответа, задавать вопросы и отвечать на них, анализировать ошибки и т.д.); усвоение алгоритмов решения задач определённого типа; упражнения в повышении темпа учебной работы; специальная тренировка внимания, мышления, памяти, устной и письменной речи; развитие навыков самоконтроля и другие.

При неуспеваемости подростки часто не выполняют требований учителя (нет тетради, забыл ручку, испортил книжку, сломал прибор в кабинете), нарушают дисциплину на уроке и на перемене, что может быть следствием как внешних (поведение учителя, отсутствие единых требований, отрицательное влияние сверстников по месту жительства и другие), так и внутренних факторов (неумение вести себя в соответствии с правилами поведения, несформированность

волевых черт характера, привычка к праздному проведению времени, чрезмерная увлечённость каким-либо видом внеучебной деятельности). В зависимости от характера и причин недисциплинированности учитель вырабатывает определённую линию поведения и взаимодействия с трудным подростком, направленную на преодоление этих явлений.

Существенное значение для формирования социальной позиции личности, точнее, её отношений к себе, к окружающим людям, коллективу и обществу в целом имеет включение трудных подростков в общественно полезную, **ценностно-ориентационную деятельность**. Основное направление такой деятельности подростков в нашем обществе — **образование (профессия), труд, культура и забота о человеке как наивысшей ценности общества**. Значит, для формирования личностного отношения к этим ценностям в процессе перевоспитания необходимо расширение круга знаний педагогически запущенных подростков, повышение их интеллектуального и культурного уровня. Достигается это с помощью различных форм внеклассной и внешкольной воспитательной работы: тематические классные часы, диспуты, устные журналы, экскурсии, индивидуальные беседы с учащимися, встречи с интересными людьми, участие в поисковой работе, походы и т.п.

Обязательное методическое условие: воспитывать у таких школьников активную позицию при проведении каждого из этих дел, он должен психологически переживать сопричастность к каждому из них.

📖 **Индивидуальные компьютерные обучающие программы** (разветвлённые, адаптивные).

📖 **Технология педагогической поддержки О.С. Газмана** состоит в совместном с ребёнком определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем, мешающих ему в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

📖 **Технология индивидуального обучения Ю. Макарова**. Технология индивидуального обучения пермского педагога фактически отменяет классно-урочную систему. Она направлена на то, чтобы ученик как можно меньше слушал объ-

яснение учителя и как можно больше работал сам. Объяснению отводится другая роль при ориентации на уровень ученика. Один в состоянии самостоятельно разобраться в теме, прочитав учебник один раз, а другому и урока на это не хватит. Зачем же всем отводить на это одинаковое время?

Для начала ученик должен попробовать разобраться в материале сам, учитель помогает, но лишь в том случае, если ребёнок сталкивается с непреодолимыми трудностями. А поскольку уровень трудности для всех разный, появляется необходимость в создании разноуровневых учебных материалов.

Подготовка к самостоятельности начинается уже в начальной школе, с первого класса, постепенно. В средней школе появляются индивидуальные карточки трёх уровней, время на самостоятельную работу увеличивается, но от темы к теме ребята переходят ещё все вместе. А в старшей темп обучения и уровень трудности каждый может уже выбирать сам.

Учебники и пособия создаются сотрудниками лаборатории индивидуального обучения (средняя школа № 140, г. Пермь).

📖 **Технология «портфолио»**. Портфолио в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста».

В наиболее общем понимании учебное портфолио представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучаемого, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (одноклассников, учителей, родителей, тестовых, общественных организаций), предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности данного учащегося и дальнейшей коррекции процесса обучения.

Типы портфолио. В зависимости от целей создания портфолио бывают разных типов:

1) «*папка достижений*» — способствует повышению собственной значимости ученика и отражает его успехи (похвальные грамоты за учёбу, достижения музыке, в спорте,

шахматах и т.д.; благодарственные письма родителям, таблицы успеваемости, значки, медали и т.п.);

2) *рефлективное портфолио*, раскрывающее динамику личностного развития ученика, помогающее отследить результативность его деятельности как в количественном, так и в качественном плане. В эту папку собираются все контрольные и творческие работы ученика: сочинения, изложения, эссе, рисунки, поделки, зачётные работы, видеокассеты, результаты медицинских и психологических обследований и т.д. — в общем, всё, что делалось в течение определённого срока (например, года);

3) *проблемно-исследовательское портфолио*, связанное с написанием реферата, научной работы, подготовкой к выступлению на конференции.

Сбор и систематизация материала в таких портфолио помогает учащемуся не только достойно написать какую-либо научную работу, но и «поднимает» их познавательные интересы до высот научных образцов;

4) *тематическое портфолио*, создаваемое в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса, предмета, а также внеурочной деятельности;

5) *портфолио-антология, презентация* (подборка наиболее представительного) работ учащегося, предполагающая непосредственное участие в выборе работ, предоставляемых на оценку, а также их самоанализ и самооценку.

Варианты использования. Портфолио могут использоваться:

- как инструменты при обсуждении результатов обучения с одноклассниками, учителями и родителями;
- как возможность для рефлексии учащимся собственной работы;
- для подготовки и обоснования целей будущей работы;
- как документ, в котором отражено развитие учащегося, его системы отношений и результаты его самовыражения;
- как демонстрация стилей обучения, свойственных учащемуся, сторон его интеллекта и особенностей его культуры;
- как возможность для учащегося самому определить темы для портфолио;

- как возможность для учащегося рефлексии собственных изменений;
- как возможность для учащегося установить связи между предыдущим и новым знанием.

Продукты деятельности. В учебные портфолио могут быть включены следующие категории и наименования продуктов учебно-познавательной деятельности учащегося:

Работы учащегося:

- классные самостоятельные работы;
- домашние работы;
- прикладные математические проекты (как индивидуальные, так и групповые);
- решения сложных занимательных задач по данной теме (на выбор учащегося);
- решения задач и упражнений из учебника, выполненных учащимся самостоятельно сверх учебной программы;
- математическое сочинение по сложным вопросам данной темы;
- математический реферат с историческим содержанием;
- наглядные пособия по данной теме, настенные материалы, модели;
- копии статей из журналов и книг, прочитанных учащимся по данной теме;
- математическая автобиография учащегося;
- математический дневник;
- работы над ошибками, выполненные в классе и дома;
- задачи, составленные самим учащимся по данной теме;
- оригиналы, фотографии или зарисовки математических моделей и объектов по данной теме, сделанные учащимися или группой учащихся;
- копии текстов и файлов из интернетовских сайтов, компьютерных программ и энциклопедий, прочитанных учащимися по данной теме;
- графические работы, выполненные учащимися по данной теме;
- описания экспериментов и лабораторных работ, выполненных учащимися (как индивидуально, так и в малой группе);

- варианты работ, выполненные учащимися в парах или в процессе взаимообучения;
- аудио- и видеокассеты с записью выступления учащегося по данной теме на уроке (школьной конференции, семинаре и т.п.);
- листы самоконтроля с описанием того, что учащийся не понимает по данной теме, почему и в какой помощи он нуждается;
- работы из смежных дисциплин и практических ситуаций, в которых учащийся использовал свои знания и умения по данной теме;
- лист целей, которых учащийся хотел бы достигнуть после изучения данной темы, уровень реального достижения и описание причин в случае недостижения целей;
- копии работ учащегося, выполненные в математических кружках, на разного уровня математических турнирах и олимпиадах, имеющих отношение к данной теме;
- копии электронных записок учащегося, которыми он обменивался с одноклассниками, учителем и др. при выполнении проектов и творческих заданий;
- дипломы, поощрения, награды по данному предмету.

Заметки учителя, одноклассников, родителей и др.:

- описание результатов наблюдений учителя за данным учащимся на уроках математики;
- описание интервью, бесед учителя с учащимся;
- листы проверок учителя с комментариями (посещаемость, участие в работе класса, уровень и количество выполнения самостоятельных и контрольных работ);
- копии записок учителя родителям учащегося, другим учителям и т.д.;
- лист оценок и комментариев учителя по работам учащегося;
- математическая характеристика, включающая как количественные результаты, так и качественные показатели учебно-познавательной деятельности учащегося;
- отзывы других учителей и школьной администрации о данном учащемся;

- отзывы одноклассников, родителей, общественных организаций и т.д.

Разнообразие видов портфолио определяется целью его использования. После определения цели решаются вопросы основных и специфических компонентов портфолио, процесса его оценки, внешнего оформления и обсуждения. Преподаватель, использующий эту технологию, может создать портфолио преподавателя по предмету, портфолио-методист.

Внедрение технологии «Портфолио» в учебном заведении требует большой и систематической работы по повышению квалификации учителей. Работа должна быть нацелена на формирование у них готовности принять эту инновацию на основе понимания всех её возможностей для раннего формирования у учащихся профессионально-значимых умений.

📖 **Технологии компенсирующего обучения.** Определённая часть (до 20%) детей, поступающих в общеобразовательную школу, имеют различные психосоматические дефекты, которые без дополнительной психолого-педагогической помощи приводят к хроническому отставанию в учебной деятельности и последующей социальной дезадаптации. В связи с этим в общеобразовательных школах существуют классы компенсирующего обучения, где предусмотрены специальные диагностико-коррекционные программы, выявляющие и корректирующие дефекты развития детей, т.е. дополнительные педагогические усилия в отношении отстающих учащихся.

📖 **«Метод проектов»** применялся во многих школах и вузах в 20-х гг.; сегодня школьная практика вновь обращается к нему. Метод проектов — это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, даёт возможность ребёнку проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности.

📖 **Батовская система** (США), в которой учебный процесс делится на две части. Первая часть — это урочная работа с классом в целом, а вторая — индивидуальные занятия с теми учащимися, которые нуждаются в таких занятиях: либо для того, чтобы не отстать от общепринятых норм, либо с

теми, кто отличается сравнительно развитыми способностями. С последней категорией работает учитель, а с менее способными и отстающими учениками занимается помощник учителя.

📖 **План Трампа** (широко применяемый в США) — система организационных форм обучения, сочетающая занятия в больших аудиториях с индивидуальными занятиями и с занятиями в малых группах. Лекции с использованием современных технических средств (телевидения, компьютера и др.) для больших групп, в 100–150 человек, читают высококвалифицированные преподаватели, профессора. Малые группы, в 10–15 человек (под руководством бригады учителей), обсуждают материалы лекции, ведут дискуссии. Индивидуальная работа проводится в школьных кабинетах, лабораториях. Время этих видов занятий распределяется так: на лекционные занятия отводится 40%; на занятия в малых группах — 20%; на индивидуальную работу в кабинетах и лабораториях — 40%. Классов, как таковых, нет, состав малых групп непостоянный.

📖 По **Дальтон-плану** каждый ученик мог работать индивидуально в соответствии со своими способностями, чаще всего самостоятельно в обстановке лаборатории и по специальному плану, который разрабатывался в форме карточек трёх видов: лабораторная карточка инструктора, индивидуальная учётная карточка ученика и учётная карточка класса. Учитель работает с классом на вводном занятии, а также при подведении итогов самостоятельной индивидуальной работы учащихся.

📖 **Система бригадно-индивидуального обучения** разработана в 80-е гг. в университете Д. Гопкинса (США) применительно к преподаванию математики в начальной школе. Работа проводится в группах из 4–5 детей. Состав группы должен быть максимально разнородным: мальчики и девочки, различной успеваемости, возможно — различного этнического происхождения. Учебный материал разбит на разделы. Индивидуализация состояла в том, что ученик прорабатывает материал **в собственном темпе**. Последовательность проработки такова: 1) ознакомление с руководством учителя по

работе с данным разделом, который посвящен овладению тем или иным умением; 2) работа на основе серии планов-заданий, каждое из которых посвящено отдельной операции — компоненту умения; 3) самостоятельная проверка сформированного умения; 4) заключительная тестовая проверка.

Члены группы (бригады) работают парами, проверяют друг у друга выполнение контрольных заданий и оценивают их по 100-балльной шкале. Добившись достаточно высокого уровня самооценки, группа выделяет представителя, который отчитывается преподавателю.

Рекомендуемая литература

- Акимова М.К. и др.* Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. М., 1992.
- Александрова Е.А., Алёшина М.В.* Элементы индивидуализации обучения // Школьные технологии. 2003. № 2
- Алексеев С.В.* Дифференциация в обучении предметам естественно-научного цикла. Л., 1991.
- Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982.
- Башмаков М.И.* Индивидуальная образовательная программа средней школы // Школьные технологии. 2000. № 3.
- Беспалько В.П.* Персонализированное образование // Педагогика. 1998. № 2.
- Боголюбов С.К.* Индивидуальные задания по курсу черчения. М., 1994.
- Волович М.Б.* Индивидуальные задания по математике для 5-го класса. М., 1994.
- Границкая А.С.* Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе. М.: Просвещение, 1991.
- Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б.* Основы педагогики индивидуальности. Калининград, 2000.
- Гроот Р.* Дифференциация в образовании // Директор. 1994. № 5.
- Гузев В.* Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. 1995. № 6.
- Дифференциация как система: В 2 ч. М., 1992.

Драль Ю. Программа экстренных мер // Народное образование. 1990. № 5.

Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение, 1991.

Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань, 1982.

Кулоткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М., 1971.

Ливер Бетти Лу. Обучение всего класса / Пер. с англ. О.Е. Биченковой. М.: Новая школа, 1995.

Лошнова О.Б. Уровневая дифференциация обучения. М., 1994.

Образовательная программа — маршрут ученика / Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб., 2000.

Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1985.

Рабунский В.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников: на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности. М., 1975.

Рожниова Л.Н. Актуальные проблемы дифференцированного обучения. М.: Народное образование, 1992.

Селевко Г.К. Дифференциация учебного процесса на основе интересов детей. М.: РИПКРО, 1996.

Соловьев В., Глазунова М. Анализ ситуации — условие успеха // Народное образование. 1996. № 1.

Уит И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990.

Холодная М.А. Формирование персонального познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации обучения // Школьные технологии. 2000. № 4.

Шадриков В.Д. Индивидуализация содержания образования // Школьные технологии. 2000. № 2.

Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.

Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика. М.: Логос, 1993.


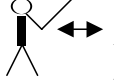

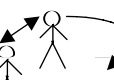
2.5. Коллективный способ обучения (КСО) (А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко)

Ривин Александр Григорьевич — русский советский педагог-новатор, автор метода коллективной учебной работы с применением диалогических пар сменного состава.

Дьяченко Виталий Кузьмич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Красноярского ИПК работников образования, современный теоретик коллективного способа обучения (КСО).

По В.К. Дьяченко, **сущность обучения есть общение обучающихся и обучаемых**. Вид общения определяет и организационную форму обучения. Развитие способов обучения в истории образования основывалось на применении различных видов общения.

Организационная структура учебного процесса и стадии её развития

Вид общения	Организационная форма обучения	Способ обучения	
1. Опосредованное общение через письменную речь (один человек)	Индивидуально-обособленная самостоятельная работа с источником информации	Индивидуально-самостоятельный	
2. Общение в паре (два человека)	Индивидуально-парная (один учит другого)	Индивидуальный (парно-индивидуальный) способ обучения (ИСО) — до XVI–XVII вв.	
3. Групповое общение (три и более человека)	Групповая (один одновременно учит многих)	Групповой способ обучения (ГСО) — XVII–XX вв.; включает три формы: групповую, парную и индивидуальную	
4. Общение в парах сменного состава (диалогические сочетания)	Коллективная (каждый учит каждого)	Коллективный способ обучения (КСО); включает все четыре формы: коллективную, групповую, парную и индивидуальную	

Коллективным способом обучения является такая его организация, при которой обучение осуществляется путём общения в «динамических парах» (со сменным составом), когда каждый учит (проучивает) каждого.

А.Г. Ривин и В.К. Дьяченко используют идею взаимного обучения, без учёта различий наличного уровня знаний и способностей, включая в посильный диалог-общение всех детей, применяя форму динамических (меняющихся) пар, в которых ребёнок выступает поочередно то учеником, то учителем.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: в проекте, охватывающем всю систему образования, — метатехнология, общепедагогическая; в масштабе школы, предмета — отраслевая, как частично используемая — модульно-локальная.

Философская основа: диалектическая + неокзистенциалистская.

Методологический подход: коммуникативный, индивидуальный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры: информационная (ЗУН) + операционная (СУД) + саморазвития (СУМ).

Характер содержания: обучающий + воспитательный + светский + общеобразовательный.

Вид социально-педагогической деятельности: социально-педагогическая, медико-педагогическая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: «репетитор» + система малых групп + «консультант».

Преобладающие методы: диалогические, объяснительно-иллюстративные.

Организационные формы: альтернативные.

Преобладающие средства: вербальные + программированные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: личностно-ориентированный + сотрудничество + самовоспитание.

Направление модернизации: альтернативное.

Категория объектов: массовая + любые категории.

Целевые ориентации

- ☆ Усвоение ЗУН, своевременная их коррекция.
- ☆ Проверка каждого ученика по каждой изучаемой теме.
- ☆ Формирование самостоятельности.
- ☆ Развитие коммуникативных качеств личности (СУД).
- ☆ Воспитание общечеловеческих качеств личности.

Концептуальные положения

❖ КСО — это включение в учебный процесс естественной структуры общения между людьми — динамических диалогических пар. **Принципы:**

- завершённости, или ориентации на высшие конечные результаты;
- непрерывности и безотлагательности передачи полученных знаний друг другу;
- сотрудничества и взаимопомощи между учениками;
- разнообразия тем и заданий (разделения труда);
- разноразностности (разновозрастности) участников педагогического процесса;
- обучения по способностям индивида;
- педагогизации деятельности каждого участника учебного процесса;
- интернационализации процесса обучения, или обучение на двуязычной или многоязычной основе.

Организационно-методические особенности

Каждый ученик в процессе обучения систематически является обучаемым и обучающим.

- Вместо старого педагогического процесса, с тремя традиционными формами (групповой, парной и индивидуаль-

ной), устанавливается исторически новый педагогический процесс, строящийся на использовании всех старых, традиционных форм и новой — **коллективной**, которая к тому же является в новом процессе **системообразующим фактором**.

- Введение коллективной формы организации учебных занятий как системообразующего фактора всего учебно-воспитательного процесса открывает **объективные возможности каждому ученику (школьнику, студенту) обучаться по способностям**, то есть продвигаться вперёд при изучении программного материала своим темпом. Новая система такова, что в ней более всего нуждается современное демократическое общество, — Демократическая система обучения по способностям (ДЕМСОС).

- Различные темпы изучения учебных предметов учащихся в условиях ДЕМСОС исключают необходимость разновозрастных и одноуровневых классов. Организационной основой, основным структурным звеном такой школы становятся разновозрастные образовательные и самообразовательные коллективы.

- Происходят кардинальные изменения в сроках, организации и проведении экзаменов: экзамены и перевод учащихся нижестоящих образовательных коллективов в старшие производятся в любое время года по мере подготовленности учащихся.

- Упраздняется традиционное поурочное расписание как фактор, сдерживающий переход от ГСО (КУС) к КСО (ДЕМСОС). Вместо поурочного расписания в практику школ и других учебных заведений вводятся графики учебного процесса, строящиеся на методе погружения.

- При этом в основе такого планирования учебных занятий дома и в школе — не объём домашних заданий и не количество обязательных уроков, а **здоровый** режим дня.

Для практического воплощения этих установок были разработаны и апробированы различные частнопредметные и модульно-локальные технологии сотрудничества «по горизонтали», при котором учащиеся взаимообразно обучают друг друга и находятся как бы на одном и том же уровне, и

«по вертикали», когда обучение происходит только «сверху вниз»: тот, кто быстрее и лучше осваивает материал, выполняет роль обучающего того, кто несколько отстаёт. *Примеры: технология разучивания стихотворений в парах сменного состава, технология изучения статей по А.Г. Ривину, технология взаимобмена заданиями по М.А. Мкртчяну, технология обучения чтению по М.Г. Булановской, мурманская технология, красноярская технология В.К. Дьяченко, лангепасская технология В.К. Дьяченко, модель «Обратная методика Ривина», технология Ривина — Баженова, технология работы учащихся по вопросам, технология начинающего учителя в условиях перехода от ГСО к КСО, технология выполнения упражнений в парах сменного состава, технология взаимных диктантов и т.д.* (названия моделей КСО приведены в общепринятом варианте).

Вертикальный вариант

Технологическая цепочка вертикального варианта состоит из трёх этапов:

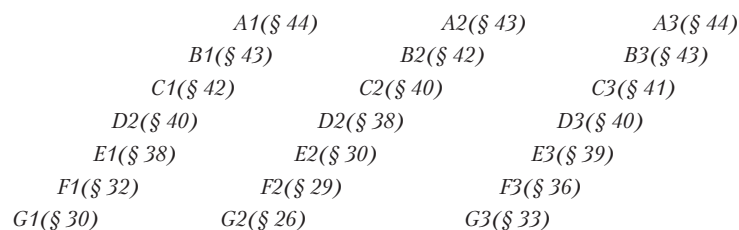
I этап — **первоначальное знакомство с содержанием программного материала**: 1) чтение текста по учебнику под контролем вперёди идущего ученика, вопросы друг к другу (обучаемого и обучающего по ходу чтения); 2) индивидуальное чтение текста (про себя), ответы на вопросы, которые сформулированы в учебнике; 3) списывание в тетрадь примеров, образцов решения задач, отдельных названий, дат, формулировок, выполнение упражнений и т.д.; 4) проверка знания теоретических положений и записей в тетради вперёди идущим учеником (учителем); 5) выполнение простейших упражнений для закрепления теоретических знаний по данной теме; 6) проверка вперёди идущим учеником (или учителем) выполненных упражнений, работа над ошибками.

II этап — **повторение, закрепление, контроль**: 7) повторение всего теоретического материала в соответствии с программой-вопросником, решение задач более сложного (комплексного) содержания, взаимопроверка «сверху вниз», система контрольных работ; 8) внепрограммные задания (олимпиадные, факультативные, конкурсные) для ребят, значи-

тельно опережающих своих сверстников; сверхпрограммный материал не является обязательным, по содержанию он может быть разнообразным; 9) зачёты, годовые контрольные работы, решение вопроса о допуске ученика для непосредственной подготовки к экзамену.

III этап — **экзамен, до и после него**: непосредственная подготовка к экзамену (желательно использование опорных конспектов).

Особое значение в этой связи приобретают организация и осуществление самоуправления школьников непосредственно в учебном процессе. Такого рода отношения постепенно, в зависимости от темпов продвижения вперёд каждого, выстраиваются в некую длинную череду, что даёт учителю возможность собирать учащихся в группы-лесенки по 6–8 человек в каждой. Схематически сказанное может быть изображено следующим образом:



Ученики, продвинувшиеся дальше других в освоении программного материала (A1, A2, A3), становятся ведущими в своих группах-лесенках, выполняя функции организатора, руководителя или главного учителя-консультанта для всех членов своей группы. Их ближайшие помощники — те, кто обозначен символами B1, B2, B3. При этом устанавливаются взаимоотношения, которые мы проиллюстрируем на работе ученика D3, изучающего в данный момент § 40 программного материала. Его непосредственным учителем и консультантом является ученик C3, изучающий § 41. При необходимости он может получить помощь от идущих вперёд B3 и A3. Соответственно D3 — непосредственный учитель и консультант ученика E3, овладевающего содержанием § 39, хотя при

необходимости он оказывает помощь ученикам F3, G3. Каждый может догонять и обгонять вперёд идущих и становиться ведущим. В результате между всеми устанавливается постоянное сотрудничество с элементами соревнования.

Горизонтальные варианты

Модель поабзацной проработки текста (А.Г. Ривин)

Разработана для изучения деловых статей или научных текстов в парах сменного состава.

Одновременно в классе изучается много разных тем. Практически каждый школьник имеет свою отдельную тему, которую он прорабатывает по очереди с разными товарищами, выступая поочередно то в роли слушателя (ученика), то в роли рассказчика (учителя). Оптимальное количество тем в группе — 9–11. Поэтому если в классе 30–40 учеников, то, следовательно, 3–4 одновременно «ведут», «специализируются» по одной и той же теме. По каждой теме подбираются 15–20, а то и больше рассказов, которые распределяются между детьми.

Объём статей для изучения не должен быть слишком маленьким (не меньше одной страницы).

С самого начала перед каждым учеником ставится цель: овладеть материалом данной ему статьи так, чтобы уметь её рассказать, ответить на все вопросы.

Работа организуется так, чтобы весь учебный материал был последовательно проработан сначала в позиции ученика, затем в позиции учителя (см. рис. 21).

Домашних заданий в технологии КСО нет.

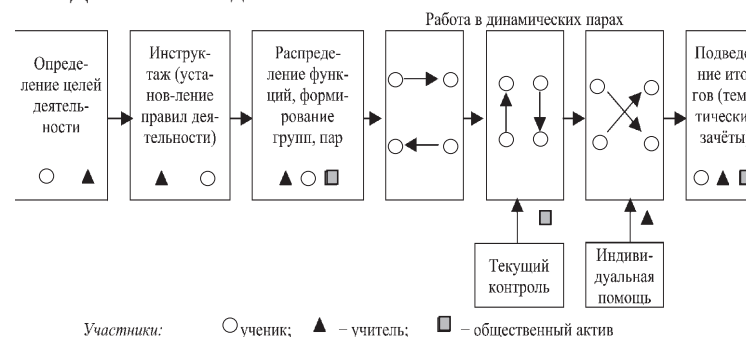


Рис. 21. Технологическая схема КСО

Алгоритм работы по методике Ривина (МР)

1. Получите текст и цветовой сигнал.
2. Найдите первого партнёра, на полях запишите его фамилию и цветовой сигнал карты.
3. Прочтите партнёру весь текст и поделите его на абзацы, если текст предварительно на них не поделён.
4. Прочитайте партнёру один абзац.
5. Партнёр задаёт вопросы для того, чтобы вы поняли значение терминов, словосочетаний, смысл абзаца (если необходимо, то выпишите в тетрадь).
6. Обсудите возможные варианты заголовков, выберите оптимальный.
7. Запишите заглавие в тетрадь.
8. Приступайте к работе над темой партнёра (в последовательности, указанной в алгоритме, начиная с шага 3).
9. Поблагодарите друг друга за совместную работу (и по цветовому сигналу, отличному от вашего или по указанному в вашем маршруте, найдите второго партнёра, запишите его фамилию и цветовой сигнал текста на полях своей тетради).
10. Второму партнёру перескажите содержание первого абзаца своего текста. Помните! Пересказ не должен перейти в обучение.
11. Работайте над вторым абзацем (и далее, как над первым, с шага 4).
12. По окончании работы над текстом подготовьтесь к выступлению на малой группе. Не забудьте, вам помогут передать содержание текста записанные в тетради заголовки.
13. После выступления на малой группе работа над данным текстом закончена, сделайте необходимую пометку на экране учёта.
14. Получите новый текст и цветовой сигнал у учителя и работайте по данному алгоритму.

Пример: Оле учитель физики дал тему «Рефракция света в земной атмосфере». Она приступает к работе по своей теме с Петей. Книгу положили посередине, и один из них прочитал первый абзац

текста. Вместе обсудили, о чём речь, и подобрали заглавие: «1) Возникновение рефракции света в земной атмосфере», записали в тетради.

Такую же работу они проделали по Петинной статье. После этого Оля перешла к Гале и вручила ей свою тетрадь. Галя прочитала заглавие и попросила рассказать ей о том, как возникает рефракция света в земной атмосфере.

Когда вопрос был выяснен, Оля прочитала следующий абзац, обсудили, вместе подыскивали подходящее заглавие, и после согласования Галя записала Оле в тетрадь новое заглавие: «2) Определение астрономической и земной рефракции». Всё то же было проделано и по статье Гали.

Третий абзац Оля прорабатывала с Борисом, но сначала она ему изложила содержание двух предыдущих абзацев так, чтобы ему не надо было их перечитывать. Борис в тетрадь Оли записал заглавие третьего абзаца: «3) Траектория светового луча, приходящего к земному наблюдателю».

Оля сделала ещё четыре встречи и проработала четыре абзаца (части) текста. Каждому новому напарнику она излагала содержание того, что проработала с предыдущими товарищами, они читали и обсуждали вместе новую часть текста, озаглавливали, и каждый новый «сотрудник» записывал ей в тетрадь следующее заглавие. В результате получился план, состоящий из семи пунктов. В конце занятия Оля снова встретила с Петей, которому изложила всю тему от начала и до конца. К этому моменту Петя также заканчивал свою тему и мог уже полностью изложить её Оле, ответить на её вопросы, дать советы, как лучше эту тему изучить.

Работа Оли над изучением своей статьи (текста) с разными товарищами по очереди является типичной при использовании методики А. Ривина для изучения разных учебных предметов. Суть этой методики заключается в том, что каждый ученик получает свою особую тему (статью) и прорабатывает её не в одиночку и не в паре с каким-то одним учеником, а постепенно, работая по очереди то с одним, то с другим, то с третьим одноклассником.

Когда ученик заканчивает проработку статьи, тогда он ещё раз её всю перечитывает или просматривает, чтобы окон-

чательно дать полное её изложение кому-то из своих товарищей, либо выступить перед малой группой, либо воспроизвести и ответить на вопросы учителя, либо сделать выступление перед классом. Возможно также и письменное изложение статьи.

Модель «Обратная методика Ривина»

Учащиеся находят и прорабатывают различные литературные источники по теме и сами составляют текст.

Алгоритм работы

1. Получите карточку.
2. Найдите по цветовому сигналу, отличному от вашего, первого участника и напишите его фамилию у соответствующего пункта плана.
3. Отберите с партнёром необходимую литературу.
4. Проработайте все литературные источники по первому пункту вашего плана, обсудите их содержание, согласуйте с содержанием выработанного текста.
5. Запишите в тетрадь составленный вами текст.
6. Работайте над первым пунктом плана по карточке партнёра (шаги 3–5).
7. Поблагодарите партнёра и найдите другого. Кратко перескажите ему содержание уже изученного текста и работайте с ним по алгоритму (с шага 2) над следующим пунктом плана.
8. По окончании работы над своей карточкой подготовьтесь к выступлению на малой группе. Помните: опора для выступления — план в карточке! Ваше выступление — отчёт!
9. После выступления на малой группе работа с данной карточкой считается законченной.
10. Получите новую карточку и работайте по алгоритму с шага 2.

Методика «Обмен заданиями» (М.А. Мкртчян)

Работа начинается с ввода или так называемого «запуска» раздела. Преподаватель, работая *индивидуально* с каж-

дым по очереди, объясняет, как решается задача «а» того задания, которое должен выполнить ученик. Даёт теоретическую консультацию, записывает решение задачи прямо в тетрадь ученика. Задачу «б» своего задания ребята решают самостоятельно, а правильность решения проверяют у преподавателя. После проверки ученику ставится в таблице учёта «+».

Раздел считается введённым в работу (запущенным в технологический процесс), если каждое его задание выполнено хотя бы одним учеником.

На карточках или в тетради даются по два однотипных задания (упражнения, задачи или вопросы). Каждое задание имеет свой номер. Удобно задания нумеровать буквами и цифрами: ВА4, МК7. Буквы для обозначения разделов, цифры — для номеров задания в данном разделе.

Алгоритм работы по методике взаимобмена заданиями (МВЗ)

1. Возьмите карточку любого цвета и поставьте точку на листке учёта против своей фамилии.
2. Выполните первое задание.
3. Выполните второе задание. Проверьте себя, сможете ли вы записать все, что необходимо, и рассказать товарищу по первой части своей карточки, и в листке учёта исправьте точку на «+», т.е. готов к обмену знаниями.
4. Найдите по цветовому сигналу партнёра.
5. Объясните ему первое задание, делая (при необходимости) запись в тетрадь с одновременным проговариванием.
6. Ответьте на вопросы одноклассника и задайте ему контрольные вопросы. Ваша цель — научить своего партнёра!
7. Выслушайте товарища по первой части его карточки, при необходимости дав ему свою тетрадь.
8. Поменяйтесь карточками и каждый выполняйте второе задание новой для вас карточки самостоятельно.
9. Сверьте второе задание. Если оно выполнено одинаково, то поблагодарите друг друга и найдите нового партнёра.

Если не одинаково, то найдите ошибку или обратитесь за помощью к учителю.

10. В листке учета «+» обведите кружком для той карточки, которую передали партнёру, и поставьте «+» на той, которую получили от него.

11. Работайте с полученной карточкой с шага 2. Если что-то хотите доделать в карточке, то начинайте работать с шага 4, т.е. сразу находите партнёра.

Пример: задания по разделу «Решение неравенств» (РН).

Задание РН1

Решить неравенства:

а) $2:(1-2x)<3:(x+5)$;

б) $3:(x+2)<5:(2-x)$.

Задание РН2

Решить неравенства:

а) $x^2+x-2>x$;

б) $m^2+5x+4>x+2$.

Как работают ученики? Предположим, Витя подготовлен и знает решение всех задач из задания РН1, а Коля — решение всех задач из РН2. Объединяясь в пару, они могут обменяться знаниями: Витя учит Колю решению задачи «а» из задания РН1; если нужно, он даёт теоретические объяснения, отвечает на вопросы Коли. Записать решение задачи и необходимые формулы он может прямо в Колину тетрадь.

Затем таким же образом учит Коля, объясняя Вите, как решается задача «а» из задания РН2. Потом Коля самостоятельно решает задачу «б» из задания РН1, а Витя — задачу «б» из задания РН2 (задача «б» решается таким же способом, как и задача «а» в любом из заданий). Проверив друг у друга правильность решения, ребята расходятся. На этом их работа в паре заканчивается. Каждый из них ищет себе нового партнёра. Для облегчения поиска применяется цветная маркировка карточек.

Методика изучения раздела состоит в следующем. Предположим, что шесть учеников: Коля, Витя, Саша, Олег, Женя и Никита — приступают к выполнению заданий по разделу «Решение неравенств». Для этого составлены шесть заданий: РН1, РН2, РН3, РН4, РН5, РН6. Все шесть заданий даются ученикам, и делается отметка в таблице учёта.

ученик \ задания	РН1	РН2	РН3	РН4	РН5	РН6
Коля	•					
Витя		•				
Саша			•			
Олег				•		
Женя					•	
Никита						•

Далее, чтобы выполнить остальные задания, школьники работают друг с другом в парах, как описано выше, а в таблице учёта делаются соответствующие отметки («+») о проработке заданий. Каждый из ребят выполняет все шесть заданий, взаимодействуя с разными партнёрами.

Работа классного коллектива в целом выглядит так. Сначала организуются несколько групп по пять-семь ребят в каждой. Самое трудное — «запуск»: в классе может действовать одновременно пять-шесть групп и все по разным темам. Например, первая группа выполняет задание по разделу РН — решение неравенств; вторая — по разделу ЧП — числовые последовательности.

По возможности на «урок запуска» приходит не один учитель, а два-три и даже больше, помогая таким образом друг другу начать работать. Можно привлечь к «запуску» учеников старших классов. Работа старшеклассников (общественного актива) с младшими является нормой, обычным явлением при коллективном способе обучения.

В **мурманской методике** взаимообмена заданиями, взаимопередачи тем теоретический материал и упражнения распределяются по карточкам, которые выдаются учащимся с заданием освоить (повторить) в самостоятельной работе (приём «самозапуска»). Затем каждый выбирает партнёра и происходит взаимообучение, выполнение упражнения на закрепление, обмен карточками, поиск нового партнёра.

При этом ведётся экран учёта работы учащихся, применяются маршрутные карты, различные формы контроля: самоконтроль, взаимоконтроль, контроль учителя.

Алгоритм работы по мурманской методике (ММ)

1. Получите карточку с цветовым сигналом.
2. Выучите самостоятельно (или со своим соседом) материал, данный в первой части карточки (правила, определения, понятия, формулировки законов).
3. Выполните самостоятельно задание второй части карточки.
4. Найдите по цветовому сигналу, отличному от вашего, карточки партнёра, запишите его фамилию и цвет карточки на полях своей тетради.
5. Проработайте с ним первую часть вашей карточки.
6. Ваш партнёр прорабатывает с вами материал первой части своей карточки.
7. Обменяйтесь карточками и выполняйте задание второй части новой для себя карточки самостоятельно.
8. Обсудите результаты с партнёром.
9. Поблагодарите друг друга и найдите нового партнёра по цвету карточки.
10. Работайте с новым партнёром, начиная с шага 4.

Итоговый контроль имеет разновидности:

- зачёт по «вертикали» (несколько учащихся принимают зачёт по определённой карточке у всех в данном классе);
- зачёт по «горизонтали» (принимает зачёт один параллельный класс у другого в парах);
- зачёт принимают учитель и ассистенты-учащиеся того же класса;
- зачёт принимают учителя, пришедшие на коллективное занятие в эту школу (заседание МО);
- «зачёт-вертушка», проводимый в группах переменного состава, где в роли экспертов-координаторов могут быть учащиеся, учителя, учителя других школ;
- тестирование машинное и безмашинное.

Особенности методики и функций КСО в сравнении с ТО (по В.К. Дьяченко)

ТО	КСО
<i>организационные</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – чёткость, упорядоченность – говорит один – общение учащихся отсутствует – молчание – постоянное рабочее место 	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствует – говорят все – все общаются – рабочий шум – смена
<i>дидактические</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – обучает профессиональный педагог – весь материал — сразу и для всех – мало самостоятельности – сотрудничество учащихся минимально – усвоение и применение — разные 	<ul style="list-style-type: none"> – обучают ученики – разные темпы и материал – полная самостоятельность – сотрудничество — основа обучения – максимально приближены
<i>развивающие</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – ученик — объект – уравниловка, усреднение способностей детей – систематический характер обучения – не учатся выступать – не умеют объяснять 	<ul style="list-style-type: none"> – ученик-субъект + объект – в соответствии с индивидуальными особенностями – спонтанный характер – учатся выступать, рассуждают, доказывают – развитие педагогических способностей
<i>воспитательные</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – каждый работает на себя и группу – отношения детей — на уровне номинального коллектива (неколлективистские) 	<ul style="list-style-type: none"> – на себя и другого – отношения ответственной зависимости: коллективистские

Одно из преимуществ КСО — высвобождение учителя от значительной доли фронтальной работы с классом и соответственно увеличение времени для индивидуальной помощи учащимся. Привычная функция учителя-рассказчика и основного носителя знаний заменяется консультационной (методическая и психологическая помощь динамическим парам) и организационной (запуск и коррекция групповой динамики).

Предтечи, разновидности, последователи

📖 **Система А. Белля и Д. Ланкастера.** Идея обучения учеников самими учениками пришла из древности, а в новое время была наиболее ярко воплощена в так называемой **белль-ланкастерской системе** взаимного обучения. Суть этой системы состояла в том, что учитель в основном обучал старших учеников. Лучшие из старших учеников — мониторы, — получив соответствующую инструкцию, обучали тех, кто знает меньше. Это позволяло одному учителю обучать сразу много детей, осуществлять массовое их обучение, но само качество этого обучения было крайне низким. Этим и объясняется то, что белль-ланкастерская система не получила широкого распространения.

В огромном зале столы на 15–20 учеников каждый. Для 10–15 учеников, иногда больше или меньше, — назначен монитор из старших школьников. С 8 до 10 часов утра учитель собирает мониторов и занимается только с ними, инструктируя, что и как они должны передать в этот день остальным ученикам. Обычно это самые простые знания и умения по чтению, письму и математике. Дальше, с 10 часов утра, мониторы занимаются с учениками, почти дословно повторяя, что им говорил и показывал утром учитель. Последний же смотрит за ходом обучения. В такой школе один учитель мог одновременно обучать до 1000 школьников. Система А. Белля и Д. Ланкастера действенна лишь при строгой дисциплине обучения.

📖 **Предсказание В.К. Дьяченко.**

- В недалеком будущем образование перейдет на коллективно-группо-парно-индивидуальные технологии (КСО).

- КСО станет системообразующим фактором образовательного процесса.

- Одновозрастные и одноуровневые классы будут упразднены.

- Традиционные уроки и расписание заменяются целесообразным графиком, основной закон которого — здоровый образ жизни.

- Демократическая система обучения по способностям предполагает перевод учащихся с одного уровня на другой в любое время года по мере подготовленности учащихся.

- Поступление в профессиональные учебные заведения будет идти на протяжении всего учебного года.

- Конечная цель КСО — создание интернациональной трудовой школы (ИТШ). Обучение в ней будет вестись на двуязыковой основе: в динамической паре работают дети разных национальностей. Обучение языку для обоих идёт как бы «в языковой среде» партнёра, что и обеспечивает его эффективность.

Пример. Взаимное обучение иноязычному чтению (по М.Г. Булановской).

Каждый ученик получает один рассказ или маленькую статью в популярном изложении. Прорабатывать рассказы и статьи можно по-разному. Например, у русского ученика рассказ английского писателя, у английского — русского писателя. Рассказы по объёму маленькие. Их перевод даётся здесь же. Задача каждого ученика — правильно прочитать каждое слово и весь рассказ. Знать значение каждого слова на своём родном языке, выучить идиомы. Изложение каждого рассказа на первых занятиях не является обязательным. Это решает ведущий учитель. Вначале пусть ученики побольше прочитают рассказов на изучаемом языке, добиваясь правильного произношения и точного перевода.

На втором или третьем занятии ученики добиваются друг от друга не только правильного чтения, точного перевода и знания каждого слова (выражения), но и умения ставить к каждому предложению текста вопросы, а также правильно на них отвечать.

Параллельно учащиеся (и также ежедневно!) изучают грамматику двух языков. Но всё это только пропедевтика. Главная работа происходит, конечно, на занятиях по учебным предметам. Если все учебники и учебные пособия изложены на двух языках, то это делается для того, чтобы одновременно шла работа по обоим текстам.

Образцы правильного произношения (правильной речи) даёт не только педагог, но и каждый участник занятий.

Для этого используются и технические средства, но главное для овладения языком и содержанием каждого учебного предмета происходит в общении школьников друг с другом.

Рекомендуемая литература

- Брейтерман М.* Оргдиалог Александра Ривина // Частная школа. 1995. № 6.
- Дьяченко В. К.* Концепция современной общеобразовательной и профессиональной школы // Народное образование. 1994. № 2–3.
- Дьяченко В. К.* Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001.
- Дьяченко В. К.* Новая педагогическая технология в действии // Начальная школа. 1994. № 4.
- Дьяченко В.* Обучение по способностям // Народное образование. 1994. № 2–3.
- Дьяченко В. К.* Организационные формы обучения и их развитие // Советская педагогика. 1985. № 9.
- Дьяченко В. К.* Организованная структура учебного процесса и её развитие. М.: Педагогика, 1989.
- Дьяченко В. К.* Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение, 1991.
- Дьяченко В. К.* Устав новой школы Российской Федерации // Народное образование. 1996. № 1.
- Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И. Б. Первина. М.: Педагогика, 1985.
- Лийметс Х. Й.* Групповая работа на уроке. М.: Просвещение, 1975.
- Мамигонова Т. А.* Дидактическая основа технологии интенсивного обучения / Под ред. Т. И. Шаповой. М., 1993.
- Мкртчян М.* Коллективный способ обучения // Математика в школе. 1990. № 6.

2.6. Технологии групповой деятельности

Групповая организация учебного процесса позволяет подобрать динамическую группу с примерно равным индивидуальным временем обучения.

Кроме того, установлено, что совместная деятельность опосредует межличностные отношения. При этом эффективность учебной деятельности прямо пропорциональна числу обучающихся в пределах размера группы, оптимальной для данного типа учебной задачи. В совместной деятельности рождается **групповой эффект**, чрезвычайно важная прибавка к возможностям каждого человека.

Групповой эффект возникает и как результат кооперации и конкуренции — соперничества по врожденным программам самоутверждения личности.

Организационная структура групповых способов обучения может быть комбинированной, то есть содержать в себе различные формы: групповую (когда один обучает многих), парную, индивидуальную. При этом доминирующее значение имеет именно групповое общение. К групповым способам обучения можно отнести:

- классно-урочную организацию;
- лекционно-семинарскую систему;
- формы дифференциации учебного процесса;
- дидактические игры;
- белль-ланкастерскую систему;
- бригадно-лабораторный метод;
- метод проектов;
- метод Трампа.

Современный уровень школьного образования характеризуется тем, что в рамках классно-урочной системы широко применяются различные формы организации коллективной познавательной деятельности, как фронтальные, так и внутриклассные групповые.

И. Б. Первин выделяет пять уровней групповой (коллективной) учебно-познавательной деятельности:

1. Фронтальная (одновременная) работа в классе, направленная на достижение общей цели — это традиционная классно-урочная организация ТУ.

2. Работа в статичных парах — применяется как включённый приём (метод) в различных этапах урока (выполнение упражнения, лабораторной и практической работы, взаимопроверка и т.д.).

3. Групповая организация учебных занятий (на принципах дифференциации).

4. Межгрупповая работа (каждая группа имеет своё задание в общей цели).

5. Фронтально-коллективная деятельность при активном участии всех школьников.

При правильном педагогическом руководстве и управлении эти формы позволяют реализовать основные условия коллективности: осознание общей цели, целесообразное распределение обязанностей, взаимную зависимость и контроль.

Собственно групповыми технологиями в педагогической практике называют лишь третий и четвёртый уровень организации учебной работы в классе.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: все уровни.

Философская основа: приспособляющаяся.

Методологический подход: групповой, синергетический, коммуникативный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: приспособляющаяся.

Ориентация на личностные сферы и структуры: приспособляющаяся.

Характер содержания: проникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: автономизации, социального закалывания.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп.

Преобладающие методы: диалогические.

Организационные формы: классно-урочная, академическая + клубная, групповая.

Преобладающие средства: вербальные + телекоммуникационные + программированные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: сотрудничество.

Направление модернизации: активизации и интенсификации.

Категория объектов: все категории.

Акценты целей

☆ Обеспечение активности учебного процесса.

☆ Достижение высокого уровня усвоения содержания.

Концептуальные позиции

Гипотеза: способ организации деятельности детей является особой формой совместной (коллективной) деятельности, которая оказывает мощное стимулирующее действие на развитие ребёнка. Групповые технологии как коллективная деятельность представляют:

❖ эффективное средство **взаимного обогащения** учащихся в группе;

❖ **организация совместных действий**, ведущая к активизации учебно-познавательных процессов;

❖ **распределение** начальных действий и операций (задаётся системой заданий, обуславливающих особенностями изучаемого объекта);

❖ **коммуникация**, общение, без которых невозможны распределение, обмен и **взаимопонимание** деятельности людей и благодаря которым планируются адекватные учебной задаче условия деятельности и выбор соответствующих способов действия;

❖ **обмен** способами действия — задаётся необходимостью построения различных способов для получения совокупного продукта деятельности — решения проблемы;

❖ **взаимопонимание** (диктуется характером включения учащихся в совместную деятельность);

❖ **рефлексия** (через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается адекватная коррекция этого действия).

Модель: групповая работа в классе

Такая технология требует временного разделения класса на группы для совместного решения определённых задач. Ученикам предлагается обсудить задачу, наметить пути её решения, реализовать их на практике и, наконец, представить найденный совместно результат. Эта форма работы лучше, чем фронтальная, обеспечивает учёт индивидуальных особенностей учащихся, открывает большие возможности для кооперирования, для возникновения коллективной познавательной деятельности.

Главными особенностями организации групповой работы учащихся на уроке являются:

- класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает определённое задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;
- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- состав группы непостоянный, он подбирается с учётом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы, в зависимости от содержания и характера предстоящей работы.

Руководители групп и их состав подбираются по принципу объединения школьников разного уровня обученности, информированности по данному предмету, совместимости учащихся, что позволяет им взаимно дополнять и обогащать друг друга.

Однородная групповая работа предполагает выполнение небольшими группами учащихся одинакового для всех зада-

ния, а дифференцированная — выполнение различных заданий разными группами. В ходе работы поощряется совместное обсуждение хода и результатов работы, обращение за советом друг к другу.

При групповой форме работы учащихся на уроке в значительной степени возрастает и индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику как со стороны учителя, так и своих товарищей. Причём помогающий получает при этом не меньшую помощь, чем ученик слабый, поскольку его знания актуализируются, конкретизируются, приобретают гибкость, закрепляются именно при объяснении своему однокласснику.

Технологический процесс групповой работы складывается из следующих элементов:

1. Подготовка к выполнению группового задания:

- постановка познавательной задачи (проблемной ситуации);
- инструктаж о последовательности работы;
- деление на группы;
- раздача дидактического материала по группам.

2. Групповая работа:

- знакомство с материалом, планирование работы в группе;
- распределение заданий внутри группы;
- индивидуальное и групповое (малые группы) выполнение задания;
- обсуждение индивидуальных результатов работы в группе;
- обсуждение общего задания группы (замечания, дополнения, уточнения, обобщения);
- подведение итогов выполнения группового задания.

3. Заключительная часть:

- сообщение о результатах работы в группах;
- общественный анализ выполнения задачи группами, рефлексия;

- получение общего вывода о групповой работе и достижении поставленной задачи. Дополнительная информация учителя на группу.

Рекомендуемые соотношения времени на этапы: вводная часть — 1, групповая работа — 6 и заключительная часть — 2 единицы времени.

Во время групповой работы учитель выполняет разнообразные функции: контролирует ход работы в группах, отвечает на вопросы, регулирует дискуссии, порядок работы и в случае крайней необходимости оказывает помощь отдельным учащимся или группе.

Групповая форма работы на уроке может применяться для решения почти всех основных дидактических задач. Наиболее применима и целесообразна она при проведении практических работ, лабораторных и работ-практикумов по естественно-научным предметам; при отработке навыков разговорной речи на уроках иностранного языка (работа в парах); на уроках трудового обучения при решении конструктивно-технических задач; при изучении текстов, копий исторических документов и т.п. В ходе такой работы максимально используются коллективные обсуждения результатов, взаимные консультации.

Групповой опрос. Своеобразной разновидностью группового занятия является групповой опрос, который проводится для повторения и закрепления материала после завершения определённого раздела программы. Он может быть организован как после уроков, так и на самом уроке. Во время группового опроса консультант в соответствии с перечнем вопросов спрашивает каждого члена своей группы. При этом ответы ученика комментируют, дополняют и совместно оценивают все члены группы. Перечень вопросов к такому занятию составляет учитель.

Структура группового опроса сходна со структурой группового занятия с тем лишь различием, что соотношение вводной, основной (опрос учащихся в группах) и заключительной части в данном случае составляет пропорцию 1 : 8 : 2. Такой опрос, организованный в классе, ведётся во всех группах одновременно. Беседа происходит вполголоса, чтобы не мешать друг другу.

Кроме высокой интенсивности группового опроса, позволяющего в течение урока выявить знания всех без исключения учащихся, эта форма организации коллективной деятельности способствует воспитанию у школьников чувства взаимной требовательности и ответственности за свою учёбу.

Общественный смотр знаний. В системе различных форм групповой познавательной деятельности общественный смотр знаний занимает особое место. В его организации очень важно правильно провести подготовительный период.

Время подготовки зависит от содержания смотра, его сложности, уровня знаний и умений учащихся. В период подготовки класс разбивается на группы по 4–6 человек во главе с консультантом. Если в классе уже сформированы группы (для групповых занятий), целесообразно их оставить в том же составе. Вся подготовка к смотру практически ведётся в этих группах.

Для более полной подготовки учитель заранее составляет перечень вопросов, задач, практических, графических и других видов работ, которые учащиеся должны повторить в группах во внеурочное время.

Учитель в период подготовки работает главным образом с консультантами, управляя через них деятельностью групп.

Общественный смотр знаний открывает председатель жюри, смотру придается приподнятый, торжественный характер. Учащиеся приходят в праздничной форме. Помещение украшается, делается выставка работ учащихся и учебно-методических материалов и т.д. Расстановка столов (парт) в помещении (классе) необычна. Члены жюри рассаживаются за столами так, чтобы были видны доска и класс. Впереди один ряд столов оставляется свободным — для самостоятельно работающих учащихся. Они сидят по группам со своим консультантом.

После торжественного открытия приступает к своим обязанностям ведущий общеклассного смотра, у которого есть план смотра с указанием видов работ (письменных, устных,

графических, решения задач, задания на смекалку и т.п.) и список учащихся.

Часть учеников выполняют работу у доски, часть — сидя за отдельными столами, часть отвечают с мест. После каждого ответа, если он недостаточно полон, учащиеся с мест могут дополнить и уточнить его. Все ответы и поправки также учитываются. Жюри, если сочтёт нужным, может задать вопросы отвечающему. На общественном смотре знаний может быть предусмотрена и фронтальная работа (короткий диктант, текст, перфокарты или простые задачи, требующие для выполнения немного времени). В программу смотра могут быть включены развлекательные элементы, домашние заготовки (по типу известного КВН).

Результаты общественного смотра знаний зачитывает перед всем классом председатель жюри. Вместе с индивидуальными оценками, полученными каждым учеником, сообщаются данные, характеризующие работу групп. Итоги общественного смотра знаний предаются гласности, обсуждаются в педагогическом коллективе школы, а также в органах информации.

Учебная встреча обычно проводится при повторении изучаемого материала как на уроке, так и во внеурочное время. Учебная встреча может быть организована между двумя командами параллельных классов или одного класса. Тему учебной встречи намечает учитель или учебный актив класса (на классном собрании, а иногда прямо на уроке утверждают её тема и время).

Так же как и при общественном смотре знаний, организация учебной встречи состоит из подготовки и самой встречи. Ведёт учебную встречу учитель.

Встреча протекает следующим образом. Ведущий задаёт вопрос одной стороне. Отвечает тот, кто первым поднял руку. Учащиеся из той же команды могут дополнить его. Если ответы окажутся недостаточными, то отвечает другая сторона. Ведущий и члены жюри могут задавать и дополнительные вопросы. Одновременно несколько учеников вызываются к доске, к столу для выполнения письменных (графических) работ. Учебная встреча отличается от общественного смотра

знаний своим рабочим характером. Это, по существу, обычный текущий контроль знаний, в котором используются групповые эффекты.

Диспут. Разновидностью учебной встречи является *диспут*. Организация диспута, основанного на обсуждении и столкновении разных мнений, — сложное и ответственное дело. Успех диспута во многом определяется темой, заключающей в себе как минимум две разноречивые позиции.

Педагог тщательно продумывает задачи диспута, его предполагаемое течение, возможные варианты и, главное, выводы, к которым учащиеся должны прийти в результате обсуждения. В ходе дискуссии он следит за соблюдением правил ведения дискуссии:

- Я критикую идеи, а не людей.
- Моя цель не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы прийти к наилучшему решению.
- Я побуждаю каждого из участников к тому, чтобы участвовать в обсуждении.
- Я выслушиваю соображения каждого, даже если я с ними не согласен.
- Я сначала выясняю все идеи и факты, относящиеся к обеим позициям.
- Я стремлюсь осмыслить и понять оба взгляда на проблему.
- Я изменяю свою точку зрения под воздействием фактов и убедительных аргументов.

Очень велика роль ведущего на диспуте. Он обязан предоставлять слово желающим, следить за соблюдением регламента, регулировать очередность выступлений и, главное, заботиться о том, чтобы накал встреч не спадал до конца.

Диспут не требует ни выставления отметок, ни принятия решений. Поэтому его цель — научиться логично, доказательно отстаивать свою точку зрения, в откровенном споре показать ученикам истинность той или иной позиции.

Нетрадиционные уроки. К этой модели следует отнести и многие технологии нетрадиционных уроков, в которых происходит разделение класса на какие-либо группы.

Модель: обучение в разновозрастных группах и классах (РВГ)

Социально-педагогические причины объединения в учебную группу детей разных возрастов:

- малочисленность классов в сельской школе;
- нехватка кадров в школе;
- организация обучения «трудных» детей.

В малочисленных сельских школах объединение детей в РВГ — обычное явление; при этом классные коллективы остаются, а часть уроков проводится с разновозрастным составом. Реже встречается объединение классов на постоянной основе.

В каждом классе есть свои помощники-«учителя». Задача учителя в таком случае — обратить внимание помощников на тонкости изложения, помочь подобрать литературу, организовать и направить работу в нужное русло.

Такие уроки — это и дополнительный побудительный мотив к учёбе. Старшие получают возможность повторить то, что знали раньше, проверить, не растерялся ли их багаж в пути от класса к классу. А для младших такой урок — это как раз момент опережающего обучения. То, что услышано краем уха, порой как раз наиболее прочно и запоминается. В будущем эти ростки случайного знания поднимутся, окрепнут и дадут хороший урожай.

Старшим можно доверить проверку домашнего задания: пусть подберут вопросы и задачи, а потом проведут по ним опрос. Надо только предостеречь, чтобы не были слишком строгими, помогли в случае затруднений. А вот малышей надо нацелить на прослушивание хорошего ответа старшеклассника. И обязательно напомнить, что они тоже научатся рассказывать так же связно, логично, грамотно.

В закреплении, пожалуй, стоит дать комбинированные задачи, в которых используются знания, приобретенные в разных классах. А в конце урока — кроссворд или ребус.

Технология работы РВГ из трудных учащихся в среднем звене городской школы включает следующие важнейшие элементы:

1. Организация деятельности разновозрастной группы как коллектива:

- а) проведение сбора-знакомства на кругу с участием педагогов;
- б) организация коллективного планирования на период, ближайшего дела;
- в) проведение «капустников», поздравлений с днем рождения и т.п.;
- г) организация коллективных творческих дел;
- д) введение традиций в жизнь группы, проведение праздников;
- е) групповой и индивидуальный самоанализ деятельности за период.

2. Развитие самоуправления в РВГ:

- а) совместное обсуждение учащимися и преподавателями правил работы и поведения учащихся в группе; разработка заповедей для педагогов и учащихся;
- б) выборы официального лидера группы (старосты, командира), выражающего и представляющего интересы группы на общешкольном уровне;
- в) определение сфер деятельности, за которые отвечают сами учащиеся, и распределение ответственности за их состояние между детьми;
- г) обсуждение способов организации повседневной жизни (использование методики чередования традиционных поручений).

3. Включение РВГ в жизнедеятельность школьного коллектива:

- а) равноправное участие в общешкольных делах;
- б) представление «лица» группы во всех общешкольных обсуждениях и решениях;
- в) помощь в определении объекта заботы для учащихся РВГ в школе или вне её.

4. Создание атмосферы эмоционального комфорта, доверия и уважения между педагогами и учащимися, старшими и младшими:

- а) обсуждение и решение всех проблем «на равных»;
- б) взаимные поздравления, сюрпризы друг другу;

в) введение игровых моментов, элементов романтики в организацию жизни.

5. Обеспечение индивидуального развития каждого ребёнка:

а) оформление и ведение карты (тетради) индивидуального развития, в которой приводится учёт результатов обучения и воспитания ребёнка, определяется программа его развития на каждый период;

б) определение исходного, промежуточного и конечного состояния обученности и воспитанности детей;

в) изучение умственных способностей, особенностей мыслительной деятельности, мотивации обучения и поведения детей, направленности личности;

г) привлечение детей к самоанализу, составление программы своего развития;

д) проведение тренингов по корректировке поведения детей, их взаимоотношений с окружающими;

е) помощь каждому ребёнку в проявлении его лучших сторон, качеств, создание ситуаций, помогающих ребёнку утвердить себя среди других, реализовать свои способности;

ж) забота об устройстве ребёнка в объединения клубного типа, соответствующие его потребностям и возможностям.

6. Совершенствование учебного процесса, развитие познавательных интересов:

а) привлечение учащихся к определению способов учебной работы;

б) расширение межвозрастных связей в процессе обучения;

в) использование нетрадиционных активных форм межвозрастного урока при участии всей группы.

7. Организационно-педагогическое обеспечение:

а) закрепление в РВГ пяти-семи учителей, постоянно и успешно работающих только с этими учащимися;

б) с учётом симпатий, желаний самих детей неофициальное закрепление каждого учащегося за педагогом (старшим другом) для оказания постоянной психологической под-

держки ребёнку и помощи в его индивидуальном развитии (составление программы, ведение карточки учёта результатов его деятельности и т.д.);

в) проведение педагогических консилиумов для согласованности действий педагогов в организации обучения и воспитания каждого ребёнка (примерно 2 раза в год по каждому ученику).

8. Развитие сотrudнических связей педагогов, учащихся и родителей.

Примеры: урок-конференция, урок-суд, урок-путешествие, интегрированный урок и др. При использовании групповых технологий на уроках и во внеурочное время происходит увеличение учебного актива учащихся, основное ядро которого составляют консультанты (их называют также ассистентами, лаборантами) по различным предметам. Консультанты по учебному предмету — это хорошо успевающие и интересующиеся предметом ученики, которые проявляют желание помочь своим товарищам в учении.

Для эффективного проведения групповых занятий педагог должен очень хорошо знать класс (не только уровень знаний, но и особенности личностных отношений, сложившихся в коллективе) и систематически заниматься с консультантами (проверять качество их знаний, давать методические советы и т.д.). Некоторые дополнительные затраты времени на подготовку полностью компенсируются большим педагогическим выигрышем.

Модели коллективного творческого решения проблем

Технологии коллективных творческих дел

Метод «мозгового штурма» («мозговой атаки») был разработан американским исследователем А. Осборном. Это и в настоящее время один из наиболее распространённых методов активизации творческого мышления при коллективном поиске новых идей.

Мозговой штурм представляет собой метод поиска и получения новых идей путём творческого сотрудничества отдельных членов организованной группы. Название связано с тем, что группа как единый мозг штурмует творческое решение рассматриваемых проблем. Работа проводится в несколько этапов: подготовка, проведение штурма, оценка и отбор идей, проработка и развитие наиболее ценных идей.

На этапе подготовки чётко формулируется и записывается (в общих понятиях) задача. В подготовку входит также подбор фактического материала: аналогов объекта, данных о принципах действия, различного рода ограничениях и т.п.

В управленческих технологиях применяется следующая схема предварительного анализа проблемы (SWOT-анализ):

- а) сильные (положительные) стороны имеющегося объекта;
- б) слабые стороны;
- в) имеющиеся возможности улучшения;
- г) возможные препятствия, угрозы.

Метод коллективного поиска оригинальных идей базируется на психолого-педагогических закономерностях и соответствующих им принципах:

– **сотворчество в процессе решения творческой задачи.** Руководитель группы, опираясь на демократический стиль общения, поощряя фантазию, неожиданные ассоциации, стимулирует зарождение оригинальных идей и выступает как их соавтор. И чем более развиты способности руководителя к сотрудничеству и сотворчеству, тем эффективнее, при прочих равных условиях, решение творческой задачи;

– **доверие** к творческим силам и способностям друг друга. Все участники выступают на равных: шуткой, удачной репликой руководитель поощряет малейшую инициативу членов творческой группы;

– **использование оптимального сочетания интуитивного и логического.** В условиях генерирования идей опти-

мальным является ослабление активности логического мышления и всяческое поощрение интуиции. Этому в немалой степени способствуют и такие правила, как запрет критики, отсроченный логический и критический анализ генерированных идей.

Правила мозгового штурма:

- любая критика и вынесение суждения — благоприятного или неблагоприятного — не допускается (поскольку люди имеют привычку все подвергать критике, такая отсрочка в вынесении суждения наиболее жесткое и наиболее важное правило);

- генерирование возможно большего числа идей, независимо от их качества, так как иногда одна глупая идея может дать толчок для рождения весьма плодотворной идеи;

- свободное высказывание каждым своих мыслей (при окончательном разборе, который состоится позднее, многие идеи могут оказаться бесполезными, однако сам процесс должен проходить таким образом, чтобы поток идей был бурным и они следовали друг за другом как можно быстрее). При мозговом штурме коллективный разум должен генерировать непрерывную последовательность идей.

Это может быть сформулировано в следующей форме:

- 1) слушай внимательно все выступления;
- 2) не критикуй высказываемые идеи;
- 3) воспринимай все предложения положительно;
- 4) не перебивай выступающего, соблюдай тишину;
- 5) избегай дебатов и философских рассуждений;
- 6) не стесняйся высказывать своё мнение — самое простое предложение часто бывает гениальным;
- 7) не ошибается тот, кто ничего не делает;
- 8) соблюдай личные права членов группы:
 - право выдвигать идею;
 - право отстаивать свою точку зрения;
 - право на обдумывание;
 - право на пересмотр, уточнение своей позиции, выдвижение нового предложения;
- 9) не обижайся;
- 10) будь доброжелательным;

11) не допускай чрезмерной фамильярности в общении с другими;

12) каждый член группы ответственен за результативность работы. Успех и неудачу делим поровну.

Командный штурм. Рекомендуемое количество участников команды для мозгового штурма от 4 до 15 человек. Длительность проведения прямой «мозговой атаки» от 15 мин до одного часа в зависимости от характера и сложности проблемы. Успех проведения мозгового штурма в значительной степени зависит от руководителя.

Весь материал идей передается группе экспертов, которые тщательно изучают высказывания участников и из предложенных идей отбирают и развивают наилучшие.

Массовая мозговая атака предназначена для генерирования новых идей при большом количестве участников. Всех присутствующих в большой аудитории разделяют на небольшие оперативные группы численностью пять-шесть человек. При этом назначаются руководитель всей сессии, а также руководители каждой оперативной группы. Руководителей оповещают об этом за несколько дней до предстоящей сессии. Оперативные группы проводят самостоятельные сессии по методу прямого мозгового штурма. Обычно для работы групп дают 15 мин. Сразу после генерирования идей участники проводят их оценку и выбирают для сообщения большой аудитории одну или несколько оригинальных идей. При этом время для оценки идей не должно превышать времени, выделенного для их генерирования.

Далее собираются все участники и руководители оперативных групп поочередно докладывают о лучших идеях, которые фиксируются и оцениваются экспертами.

Метод обратной мозговой атаки основное внимание уделяет критике совершенствуемого объекта. Группа, проводящая обратную (от данной идеи) мозговую атаку, занимается анализом всех возможных недостатков, ограничений, дефектов и противоречий конкретной идеи или конкретного технического объекта, подлежащего усовершенствованию. При анализе допускается такая же свобода высказываний и суждений, как это принято в традиционном мозговом штур-

ме. Результатом работы группы является список возможных противоречий, ограничений и недостатков. Затем эксперты проводят предварительную оценку правильности составления списка, из которого исключают ошибочные утверждения. После уточнения недостатков и ограничений, прямым мозговым штурмом осуществляют поиск решений по их устранению.

В этом методе основное значение придается психологическим факторам: уверенности в своих силах, оптимизму, созданию атмосферы непринужденности, творческого вдохновения.

Метод номинальной групповой техники. Построен на принципе ограничений межличностных коммуникаций. При этом, несмотря на совместную работу членов группы, индивидуальное мышление не ограничивается и каждому участнику предоставляется возможность обосновать свой вариант решения.

Все члены группы, собравшиеся для принятия решения, на начальном этапе излагают в письменном виде свои предложения самостоятельно и независимо от других.

Затем каждый участник докладывает суть своего проекта; представленные варианты рассматриваются членами группы (без обсуждения и критики) и после этого каждый член группы в письменном виде представляет ранговые оценки рассмотренных идей.

Проект, получивший наивысшую оценку, принимается за основу решения.

Метод Дельфы. Используется в случаях, когда сбор группы невозможен. Членам группы не разрешается встречаться и обмениваться мнениями по поводу решаемой проблемы, чем обеспечивается независимость мнений.

Членам группы предлагается ответить на детально сформулированный перечень вопросов по рассматриваемой проблеме.

Каждый участник отвечает на вопросы независимо и анонимно.

Результаты ответов собираются в центре и на их основании составляется интегральный документ, содержащий все предлагаемые варианты решений.

Каждый член группы получает копию этого материала.

Ознакомление с предложениями других участников может изменить мнение по поводу возможных вариантов решения.

Предыдущие два шага повторяются столько раз, сколько необходимо для достижения согласованного решения.

Предтечи, разновидности, последователи

📖 ***Бригадно-лабораторный метод*** (Россия, начало XX в.). Пытаясь усовершенствовать Дальтон-план, советские педагоги в 20–30-е гг. активно вводили бригадно-лабораторную форму организации занятий. Словом «бригадный» подчёркивалось значение коллективной учебной деятельности учащихся, которые группировались в звенья, ячейки, бригады. Слово «лабораторная» означало ориентацию учащихся на самостоятельное изыскание, самостоятельное преодоление трудностей. Итоговые занятия чаще всего проходили в виде конференции, где звеньевые докладывали об итогах работы. И по тому, насколько обстоятельно и полно они докладывали, все звено получало общую оценку. При этом основная ответственность ложилась на звеньевых, а уровень знаний и умений остальных учащихся либо нивелировался, либо был очень низким.

Применение бригадно-лабораторной формы организации учебного процесса привело к обезличке в учебной работе (одни ученики работали, другие бездельничали, а оценки у всех были одинаковые), к снижению роли учителя в учебном процессе, к игнорированию индивидуальной работы. Поэтому постановлением ЦК ВКП (б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932) этот метод был осуждён.

📖 ***Обучение в сотрудничестве***. Под таким названием в США широко применяются различные модификации групповых технологий, разработанные учёными Р. Славиним, Р. и Д. Джонсонами, Дж. Аронсоном.

Основные принципы, на которые опираются эти технологии:

- группы учащихся формируются учителем до урока, разумеется, с учётом психологической совместимости. При этом в каждой группе должны быть сильный ученик, средний и слабый (если группа состоит из трёх учащихся), девочки и мальчики;

- группе даётся одно задание, но при его выполнении предусматривается распределение ролей между участниками группы (роли обычно распределяются самими учениками, в некоторых случаях учитель может дать рекомендации);

- оценивается работа не одного ученика, а всей группы (т. е. оценка ставится одна на всю группу); важно, что оцениваются не только и иногда не столько знания, сколько усилия учащихся (у каждого своя «планка»);

- учитель сам выбирает ученика группы, который должен отчитаться за задание. В некоторых случаях это бывает слабый ученик. Если слабый ученик в состоянии обстоятельно доложить результаты совместной работы группы, ответить на вопросы других групп, значит, цель достигнута, и группа справилась с заданием, ибо цель любого задания — не формальное его выполнение (правильное/неправильное решение), а овладение материалом каждым учеником группы.

В варианте «пила» вводится приём встречи участников различных групп для углублённой проработки одинаковых заданий. Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы, которые, в свою очередь, докладывают о своей части задания.

Рекомендуемая литература

Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. М.: Просвещение, 1977.

Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982.

Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. М.: Педагогика, 1989.

Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение, 1991.

Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б. Первина. М.: Педагогика, 1985.

Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. М.: Просвещение, 1975.

Маркова А.К. и др. Формирование мотивации ученья. М.: Просвещение, 1990.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 1999.

Миртов А.В. Сочинение в школе. Уроки коллективного творчества // Литература в школе. 1996. № 6.

Поливанова Н.И., Ривина И. В. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. № 2.

Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» // Народное образование в СССР: Сб. док. 1917–1973.

Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987.

Теория социальной работы / Под ред. Е.И. Холостовой. М.: Юрист, 2001.

Фонтанова А. Технология, которая позволяет нам стать другими // Первое сентября. 2001. № 3.

Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. М.: Просвещение, 1988.

2.7. Технология С.Н. Лысенковой: перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении

Лысенкова Софья Николаевна — учитель начальных классов средней школы № 587 г. Москвы, народный учитель СССР. Решила проблему одновременного обучения детей с разным уровнем развития без дополнительных занятий, без каких бы то ни было «выравниваний», без помощи родителей.

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: общепедагогический.
Философская основа: гуманистическая.

Методологический подход: системный, деятельностный, дифференцированный, личностно-ориентированный.

Ведущие факторы развития: социогенные с допущениями биогенных и психогенных факторов.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная с элементами поэтапной интериоризации.

Ориентация на личностные сферы и структуры: информационная (ЗУН) с элементами операционной (СУД).

Характер содержания: обучающе-воспитательный, светский, технократический, общеобразовательный.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, воспитательная, поддержки.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп.

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные с элементами диалога.

Организационные формы: традиционная классно-урочная, академическая с элементами дифференциации и индивидуализации.

Преобладающие средства: вербальные + практические + наглядные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: сотрудничество, партнёрство.

Направление модернизации: эффективность организации и управления учебным процессом.

Категория объектов: массовая, без всякой сегрегации.

Целевые ориентации

- ☆ Усвоение ЗУН; ориентир на стандарты.
- ☆ Успешное обучение всех.

Концептуальные положения

- ❖ **Личностный подход.**
- ❖ **Успех** — главное условие развития детей в обучении.
- ❖ **Комфортность** в классе: доброжелательность, взаимопомощь.
- ❖ Управление процессом обучения с помощью **комментирования действий** учащихся.
- ❖ **Позитивизм оценки** учащихся.
- ❖ **Предупреждение** ошибок, а не работа над ними.
- ❖ Системность содержания учебного материала с использованием **опережения**.
- ❖ **Дифференциация**, доступность заданий для каждого.
- ❖ Использование **опорных таблиц**.
- ❖ К **полной самостоятельности** — постепенно.
- ❖ Через знающего ученика учить незнающего.

Особенности содержания

С.Н. Лысенкова открыла замечательный феномен: чтобы уменьшить объективную трудность некоторых вопросов программы, надо **опережать** их введение в учебный процесс. В этом и состоит первый «кит» технологии Лысенковой.

Урок, построенный на опережающей основе, включает как изучаемый и пройденный, так и будущий материал. При

этом появляются новые в дидактике понятия, раскрывающие сущность опережения: частота опережений, длина или дальность опережения (ближнее опережение — в пределах урока, среднее — в пределах системы уроков, дальнее — в пределах учебного курса, межпредметные опережения).

Трудную тему С.Н. Лысенкова начинает не в заданные программой часы, а много раньше. Для каждой темы это начало разное. Обозначим его на схеме (см. рис. 22) отрезком Б. Это **перспективная подготовка**, т.е. начало попутного прохождения трудной темы, приближенной к изучаемому в данный момент материалу. Перспективная (та, что будет позже основной) тема даётся на каждом уроке малыми дозами (5–7 минут). Тема при этом раскрывается медленно, последовательно, со всеми необходимыми логическими переходами. В обсуждение вовлекаются сначала сильные, затем средние и лишь потом слабые ученики. Получается, что все дети понемногу учат друг друга. И учитель, и ученики совсем по-другому чувствуют себя в пространстве времени.

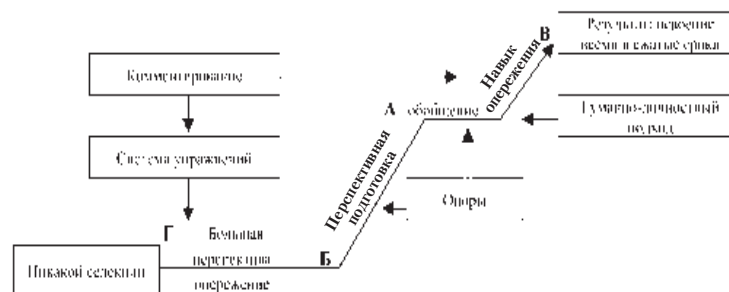


Рис. 22. Технология С.Н. Лысенковой

Отрезок А — это уже обобщение по теме на основе определённых знаний.

Таким образом, усвоение материала происходит в три этапа: 1) предварительное введение первых (малых) порций будущих знаний; 2) уточнение новых понятий, их обобщение, применение; 3) развитие беглости мыслительных приёмов и учебных действий (отрезок В). Такое рассредоточен-

ное усвоение учебного материала обеспечивает перевод знаний в долговременную память.

Связующим звеном между годами обучения является **большая перспектива** (четвертый этап); ею оканчивается и начинается каждый учебный год (отрезок Г).

Подход к структуре материала обусловлен задачами опережающего введения и последующего повторения понятий и называется пробно-порциальным.

Особенности методики

Вторым «китом», на котором основана технология С.Н. Лысенковой, является **комментируемое управление**.

Методический приём «комментируемое управление» представляет, по существу, ответ (информацию) с места о том, что делает ученик, помогает оптимально включить в работу весь класс, вести непрерывную обратную связь со всем классом (письмо элементов букв, цифр, проговаривание слов, решение примеров, задач и т.д.).

Метод комментирования был в 60-х гг. широко распространён как опыт липецких учителей (Г. Москаленко). У Лысенковой он получил развитие: она объединила комментирование 3 действий: «думаю, говорю, записываю».

Деятельностью класса на уроке руководит не только учитель, но и ученики. Сначала сильный ученик (затем и другие учащиеся) говорит всё, что делает по заданию учителя от начала до конца, и ведёт за собой остальных.

На первом этапе после объяснения нового материала учитель пишет на доске за ведущим. Далее только дети пишут за ведущим, слушают внимательно его объяснения. Важно, чтобы комментированное управление началось с первого дня обучения в школе (письмо элементов букв, цифр, проговаривание слов и т.д.). По мере продвижения к 3-му классу комментированное управление переходит в доказательное комментированное рассуждение.

Термин «веди» используется на уроках вместо традиционного «отвечай...!». «Ставлю», «пишу» — это для учащихся

сигналы: «Не отставай, иди за мной». Действуют они сильнее, чем строгий голос учителя.

Комментированное управление, объединяя три действия (мыслю, говорю, записываю), позволяет сделать учебный труд осмысленным, одновременно обеспечивает обратную связь: даёт учителю возможность контролировать уровень знаний учеников, вовремя заметить отставание.

При такой организации труда в классе создаётся общий деловой настрой, причём каждый ребёнок учится и управлять, и исполнять, и руководить, и подчиняться.

И наконец, третий «кит» системы С.Н. Лысенковой — это **опорные схемы**, или просто опоры, — выводы, которые рождаются на глазах учеников в процессе объяснения и оформляются в виде таблиц, карточек, наборного полотна, чертежа, рисунка.

Очень важное условие в работе со схемами-опорами: они должны постоянно подключаться к работе на уроке, а не висеть как плакаты. Только тогда они помогут учителю лучше учить, а детям легче учиться.

Первоклассники — вчерашние малыши детского сада. Они мыслят конкретно, образами. Для них опорные схемы — это естественный переход от ярких картинок-игрушек, иллюстрирующих решение математических заданий, к условному наглядно-образному представлению, следу элементов задачи, к абстрагированию от конкретных предметов.

Затем, когда ученик отвечает на вопрос учителя, пользуясь опорой (читает ответ), снимаются скованность, страх ошибки. Схема становится алгоритмом рассуждения и доказательства, а всё внимание направлено не на запоминание или воспроизведение заданного, а на суть, размышление, осознание причинно-следственных зависимостей и связей.

В технологии Лысенковой используется масса **методических приёмов** (тысяча педагогических «мелочей»):

- В первом классе — без домашних заданий.
- Домашнее задание по новой теме даётся в том случае, когда оно становится доступным для самостоятельного выполнения каждым.

- Механическое зазубривание правил и формулировок отсутствует.
 - Дифференцированный опрос: каждого ученика спрашивают в «его время» — когда он может ответить.
 - Воспитание организованности в ребёнке.
 - Взаимодействие с родителями.
 - Связь между годами обучения — преемственность.
- Все «киты» и приёмы применяются во взаимодействии.

Рекомендуемая литература

Богоявленская Д. Психологический анализ педагогического общения в системе работы С.Н. Лысенковой // Вопросы психологии. 1987. № 3.

Лысенкова С.Н. Жизнь моя — школа, или Право на творчество. М.: Новая школа, 1995.

Лысенкова С.Н. Когда учиться легко. М.: Педагогика, 1985.

Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения. М.: Просвещение, 1988.

Лысенкова С.Н. Я читаю. Я считаю. Я пишу. Как учить школьников. М.: Школа-пресс, 1997.

Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. М.: Педагогика, 1987.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. К какому типу управления (по Беспалько) относится технология С.Н. Лысенковой:

а) разомкнутому; б) циклическому; в) рассеянному; г) направленному; д) ручному; е) автоматизированному?

2. Дифференциация по уровню способностей и обученности:

а) обеспечивает самостоятельность учащихся; б) повышает уровень мотивации; в) адаптирует содержание обучения к различным способностям учащихся; г) повышает уровень обученности детей; д) облегчает контроль знаний; е) требует углублённой психологической диагностики.

3. Дифференциация по интересам детей обеспечивает:

а) углублённое изучение предмета; б) профилизацию обучения; в) раздельное обучение; г) факультативы; д) проблемное обучение; е) предметные кружки; ж) учреждения дополнительного образования.

4. Технологии индивидуализации обучения представляют:

а) проектный метод; б) технология В.Ф. Шаталова; в) технология Инге Унт; г) адаптивная система А.С. Гранницкой; д) технология укрупнения дидактических единиц П.М. Эрдниева; е) технология В.Д. Шадрикова; ж) план Трампа; з) технология Е.И. Пассова; и) программированное обучение.

5. Принципами программированного обучения являются:

а) обратная связь; б) иерархия управления; в) пошаговая последовательность учебного процесса; г) индивидуальный темп; д) связь с социумом; е) использование технических устройств; ж) индуктивная структура учебного материала; з) принцип полного усвоения.

6. Что является характерными признаками коллективного способа обучения:

а) взаимообучение; б) динамические пары; в) одновременное диалогическое общение всех учащихся класса; г) смена рабочих мест; д) ученик является объектом обучения; е) жёсткая последовательность освоения материала предмета; ж) самоконтроль?

7. Что предполагает групповой способ обучения:

а) деление класса на группы со своими заданиями; б) систематический характер содержания обучения; в) усреднённый темп усвоения; г) повышенную групповую активность; д) групповую ответственность; е) выделение лидеров; ж) игровые методики?

Ответы на вопросы и задания для самоконтроля

Глава 1. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (активные методы обучения):

1. г, д, е, ж. 2. 1) а; 2) г, ж, к; 3) а, б, д, ж, к; 4) и, л; 5) б, е. 3. 1) а, б, в, д, ж; 2) а, ж; 3) г, е, з. 4. а, б, в, г. 5. 1) а, б, г, д; 2) в, д, ж, з, и; 3) г, з; 4) а, в, ж. 6. 1) а, г, д; 2) в, е; 3) а, б, е; 4) а, в.

Глава 2. Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса:

1. а, в, д. 2. б, в, е. 3. а, б, г, е, ж. 4. а, в, г, е, ж, и. 5. а, в, г, з. 6. а, б, в, г. 7. а, г, д, е, ж.

Оглавление

Введение. Технологический подход в образовании	3
Соотношение «технологии» и других педагогических понятий ..	8
Основные качества современных педагогических технологий ..	12
Классификация педагогических технологий	16
Модель анализа и описания педагогических технологий	31

Глава I. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (активные методы обучения)	37
---	----

1.1. Игровые технологии	40
• Игровые технологии в дошкольном периоде	47
• Игровые технологии в младшем школьном возрасте	50
• Игровые технологии в среднем и старшем школьном возрасте	52

Предтечи, разновидности, последователи	56
📖 <i>Организационно-деятельностные игры</i>	
📖 <i>Школа-театр</i>	
📖 <i>Внеклассные ролевые игры</i>	
📖 <i>Финансово-экономические деловые игры</i>	
📖 <i>Игровые автоматы</i>	

1.2. Проблемное обучение	64
--------------------------------	----

Предтечи, разновидности, последователи	73
📖 <i>Частично-поисковый метод</i>	
📖 <i>Исследовательский метод (по Б.Е. Райкову)</i>	
📖 <i>Эвристическое обучение</i>	

1.3. Технология современного проектного обучения	75
--	----

Предтечи, разновидности, последователи	85
📖 <i>Комплексный метод, метод жизненных заданий, метод исканий</i>	
📖 <i>«Дальтон-план» Е. Паркхерст</i>	
📖 <i>Кейс-стади (case-study) метод</i>	

1.4. Интерактивные технологии	89
• Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо»	94
• Технология проведения дискуссий	99
• Технология «Дебаты»	104
• Тренинговые технологии	116

Предтечи, разновидности, последователи	135
📖 <i>Урок — проблемный семинар В.В. Гузеева</i>	

1.5. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е.И. Пассов)	138
---	-----

Предтечи, разновидности, последователи	144
📖 <i>Суггестивное обучение</i>	
📖 <i>Натуральный подход</i>	
📖 <i>Аудиовизуальный метод</i>	
📖 <i>Аудиалингвальный метод (Ч. Фриз и др.)</i>	
📖 <i>Суггестокрибернетический метод.</i>	
📖 <i>«Школа памяти» С. Гарибяна</i>	

1.6. Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов)	147
--	-----

Предтечи, разновидности, последователи	157
📖 <i>Использование принципа опорных конспектов</i>	

- 📖 *Вариативная технология применения графов*
- 📖 *Использование широкого ролевого участия*
- 📖 *Технологии шаталовского типа по школьным учебным предметам*

Глава 2. Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса161

2.1. Технология программированного обучения166

Предтечи, разновидности, последователи174

- 📖 *Концепция программ, управляющих обучением, — концепция программного обучения*
- 📖 *Технология полного усвоения знаний*
- 📖 *«План Келлера» («Персонализированная система обучения»)*

2.2. Технологии уровневой дифференциации179

- Дифференциация по уровню развития способностей181
- Модель «Внутриклассная (внутрипредметная) дифференциация» (Н.П. Гузик)183
- Модель «Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов» (В.В. Фирсов)186
- Модель «Смешанная дифференциация» (предметно-урочная дифференциация, «модель сводных групп», «стратовая» дифференциация)190

Предтечи, разновидности, последователи191

- 📖 *Система индивидуально предписанного обучения (США)*
- 📖 *Дифференциация обучения на основе лингвосоциокультурных типов (Г.В. Парамонов)*

2.3. Технология дифференцированного обучения по интересам детей (И.Н. Закатова)197

Предтечи, разновидности, последователи203

- 📖 *Межведомственный социально-педагогический комплекс*
- 📖 *Профильное образование*
- 📖 *Технология дифференциации обучения по интересам*

2.4. Технология индивидуализации обучения (И.Э. Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков)207

- Модель индивидуальных образовательных программ в рамках технологии продуктивного образования215
- Модель индивидуальных образовательных программ в профильном обучении217

Предтечи, разновидности, последователи219

- 📖 *Обучение на основе индивидуального стиля учения (Е.А. Александрова, М.В. Алёшина)*
- 📖 *Индивидуальная работа с неуспевающими*
- 📖 *Индивидуальные компьютерные обучающие программы*
- 📖 *Технология педагогической поддержки О.С. Газмана*
- 📖 *Технология индивидуального обучения Ю. Макарова*
- 📖 *Технология «портфолио»*
- 📖 *Технологии компенсирующего обучения*
- 📖 *«Метод проектов»*
- 📖 *Батовская система*
- 📖 *План Трампа*
- 📖 *Дальтон-план*
- 📖 *Система бригадно-индивидуального обучения*

2.5. Коллективный способ обучения (КСО) (А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко)233

Предтечи, разновидности, последователи248

- 📖 *Система А. Белля и Д. Ланкастера*
- 📖 *Предсказание В.К. Дьяченко*

2.6. Технологии групповой деятельности	251
• Модель: групповая работа в классе	254
• Модель: обучение в разновозрастных группах и классах (РВГ)	260
• Модели коллективного творческого решения проблем	263
Предтечи, разновидности, последователи	268
📖 <i>Бригадно-лабораторный метод</i>	
📖 <i>Обучение в сотрудничестве</i>	
2.7. Технология С.Н. Лысенковой: перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении	271
Вопросы и задания для самоконтроля	278
Ответы на вопросы и задания для самоконтроля	279

СЕЛЕВКО Герман Константинович

**Педагогические технологии на основе активизации,
интенсификации и эффективного управления УВП**

Зав. книжным отделом Т. Абрамова
Редактор Т. Мишина
Корректор А. Лазуткина
Дизайн О. Денисова
Компьютерный набор О. Антонова
Компьютерная вёрстка Г. Нефёдовой

Редакция «Народное образование».
Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2

Подписано в печать 00.00.04. Формат 84x108/32. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Печ. л. 9,0. Тираж экз. Цена договорная.
Заказ №

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленных
диапозитивов в ОАО «Можайский полиграфический комбинат».
143200, г. Можайск, ул. Мира, 93

.....

РЕДАКЦИЯ

«Народное образование»

109144, г. Москва, а/я 48, тел.: (095) 345-59-00, 345-59-01, факс: (095) 345-52-00
E-mail: kushdal@pol.ru, nar_ob@pol.ru

Предлагаем вашему вниманию книги:

В.В. Кумарин

**Педагогика природосообразности
и реформа школы**

Политики и чиновники разного уровня привычно называют образование основой экономического развития страны, её духовного возрождения.

Но может ли образование нынешнего качества, и прежде всего массовая общеобразовательная школа, выполнить столь сложную задачу?

Автор книги даёт методологический анализ системы образования и на его основе — отрицательный ответ на поставленный вопрос, всесторонне аргументирует свою точку зрения.

Система образования, которую мы унаследовали от царской России и советской власти и которую усиленно реформируем, модернизируем, остаётся недееспособной, неизменной в своей сути, продолжая продуцировать недоучек, рабочих низкой квалификации и дипломированных люмпенов.

.....

Выход из этой ситуации — возврат к научной, природосообразной педагогике, преодоление стереотипов, лженаучных принципов организации образования.

Книга адресована руководителям органов образования, педагогическому сообществу и родителям как самым заинтересованным в том, чтобы школа перестала высасывать здоровье детей и калечить их нравственно.

.....

В.В. Гузев

**Познавательная самостоятельность учащихся
и развитие образовательной технологии**

В книге рассматривается происхождение образовательной технологии как педагогического и социального явления.

Прослеживается развитие образовательной технологии в качестве научной дисциплины и инструментария профессиональной деятельности педагогов.

Обсуждаются поколения технологий и выясняется, какие возможности проявления познавательной самостоятельности учащегося в них заложены.