

**Новороссийский филиал
Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Пятигорский государственный университет»**

А. А. Семенова, М. А. Писаревская

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Учебное пособие

Часть II

Новороссийск
2021

УДК 159.9:37(075.8)

ББК 88.6я73

С30

Рекомендовано к печати Советом Новороссийского филиала
ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
(протокол № 5 от 17 февраля 2021 г.)

Составители:**Семенова Анастасия Анатольевна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков
и социально-гуманитарных дисциплин Новороссийского филиала
ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»,
зам. директора по учебной работе, управлению образовательными программами
и контролю качества образования.

Писаревская Маргарита Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
и социально-гуманитарных дисциплин Новороссийского филиала
ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет».

Рецензенты:

Филоненко Виктория Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Государственный морской
университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова» г. Новороссийск.

Нестеренко Ирина Евгеньевна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры гуманитарных дисциплин Филиала ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет» в г. Новороссийске.

Семенова, А. А.

Психоло-педагогические основы образовательного процесса: учебное пособие / А. А. Семенова, М. А. Писаревская ; Новороссийский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Пятигорский государственный университет". - Ч. 2. - 2021. - 538 с. - Новороссийск : Новороссийский филиал ФГБОУ ВО "Пятигорский государственный университет", 2021.

ISBN 978-5-6044267-7-7

В учебное пособие включены методические разработки для занятий лекционного и практического типа, которые могут быть использованы при проведении занятий по дисциплинам «Педагогическая антропология» и «Педагогическая психология». Учебное пособие предназначено для преподавателей данных дисциплин и обучающихся по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» направленности (профиля) программы «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

ISBN 978-5-6044267-7-7



9 785604 426777

УДК 159.9:37(075.8)

ББК 88.6я73

© Семенова А. А., 2021

© Писаревская М. А., 2021

© Новороссийский филиал ФГБОУ ВО «Пятигорский
государственный университет», 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Часть II.....	4
Раздел 1. Педагогические основы образовательного процесса.....	4
1. Тема «Теория воспитания».....	4
2. Тема «Теория обучения (дидактика)».....	39
3. Тема «Образование как социокультурный феномен».....	119
4. Тема «Педагогический контроль».....	140
Раздел 2. Современные образовательные технологии... ..	230
5. Тема «Образовательные технологии: понятие, виды, особенности, дидактические возможности».....	230
6. Тема «Дискуссионные технологии обучения».....	261
7. Тема «Игровые технологии обучения».....	285
8. Тема «Кейс-технологии».....	319
9. Тема «Поисково-проблемные технологии».....	372
10. Тема «Проектные технологии. Технология портфолио».....	403
11. Тема «Тренинговые технологии. Технология модерации. Технология ассесмент-центра».....	430
Обобщающее практическое занятие по разделу «Современные образовательные технологии».....	449
Раздел 3. Педагогическая психология.....	452
12. Тема «Введение в педагогическую психологию».....	452
 Итоговый контроль по дисциплине в формате «Интеллектуальная разминка»	 513
 Литература.....	 515
 Возможные ответы к заданиям.....	 520
 Приложения.....	 522

Часть II

Раздел 1. «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»

1. Тема «ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ»

Содержание занятий лекционного типа

Сущность процесса воспитания. Понятие воспитания в широком и узком смысле слова. Категории воспитания. Воспитательные факторы. Функции воспитания. Структура воспитания: цели, задачи, содержание, методы, формы, средства воспитания. Принципы воспитания. Результаты воспитания. Особенности и закономерности воспитания. Критерии воспитанности. Характеристика методов воспитания: педагогическое требование, приучение, упражнение, поощрение, наказание, внушение, пример, общественное мнение, воспитывающие ситуации, лекция, рассказ, объяснение, беседа, диспут. Направления воспитания. Стили воспитания. Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития личности.

1.1. Теоретические материалы (при составлении теоретических материалов данного параграфа использовались материалы учебника «Психология и педагогика» А. А. Реана, Н. В. Бордовской, С. И. Розума, пособия В. В. Воронова «Педагогика школы в двух словах», пособия Т. А. Стефановской «Педагогика: наука и искусство» и др.)

Проблемы воспитания и обучения неразрывно связаны, поскольку данные процессы направлены на человека целостно. Поэтому на практике трудно выделить сферы исключительного влияния обучающих и воспитательных воздействий на развитие человека. Еще Платон писал: «...самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание».

Однако в научном понимании и организации процессов обучения и воспитания есть свои особенности. Поэтому разделение данных процессов проводится нами с целью объяснения их сущности.

Теория и методика воспитания являются разделом общей педагогики, в которых уточняется сущность, принципы и методы, цели и содержание процесса воспитания.

На протяжении исторического развития педагогической мысли воспитание остается основной категорией педагогики. Сущность воспитания трактуется с различных точек зрения. В любом случае в качестве предмета воспитания рассматривается человек, испытывающий соответствующее воздействие. В ходе исторического развития общества и педагогики определились различные подходы к объяснению этой категории.

Прежде всего, различают воспитание в широком и в узком смысле.

Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность. Общественная практика переда-

чи социального опыта от старшего поколения к младшему сложилась гораздо раньше обозначающего ее термина. В данном случае воспитание практически отождествляется с социализацией.

Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой.

В целом воспитание представляет собой **воспитательный акт**, основными составляющими которого являются:

- воспитатель (группа воспитателей);
- воспитанник (группа воспитанников);
- процесс их взаимодействия;
- условия его протекания.

Сущность воспитания заключается в том, что воспитатель намеренно стремится повлиять на воспитуемого, то есть воспитание является одним из видов деятельности по преобразованию человека или группы людей.

Воспитание – это практико-преобразующая деятельность, направленная на изменение психического состояния, мировоззрения и сознания, знания и способа деятельности, личности и ценностных ориентации воспитуемого. Свою специфику воспитание обнаруживает в определении цели и позиции воспитателя по отношению к воспитаннику. При этом воспитатель учитывает единство природной, генетической, психологической и социальной сути воспитуемого, а также его возраст и условия жизни.

Функция воспитательного воздействия может реализовываться разными способами, на различных уровнях, с множественными целями.

Например, сам человек может целенаправленно оказывать на себя воспитательное влияние, управляя своим психологическим состоянием, поведением и активностью. В таком случае можно говорить о **самовоспитании**. При этом от позиции человека в отношении себя (кем бы он хотел быть в настоящем и стать в будущем) зависит выбор воспитательной цели и способов ее достижения.

Организация воспитательного процесса и реализация его целей могут осуществляться **в условиях** семьи, школы, вуза, музея, партийной фракции, уличной среды, предприятия, зоны заключения.

Воспитательный процесс можно наблюдать или организовывать на нескольких **уровнях** (В. И. Гинецинский).

Первый, так называемый **социетарный уровень** дает представление о воспитании как постоянной функции общества на любой стадии его развития в контексте общезначимой культуры, а именно такой стороны жизни социума, которая связана с трансляцией культуры во всех ее формах и проявлениях молодому поколению. В России воспитательные цели этого уровня определены в Федеральном законе «Об образовании», в Конституции, в Международной Конвенции о правах человека и других государственно-политических докумен-

тах, в которых выражена образовательно-воспитательная политика нашей страны и всего международного сообщества.

Второй, **институциональный уровень** предполагает реализацию воспитательных целей и задач в условиях конкретных социальных институтов. То есть организаций и учреждений, которые специально создаются для этого. Такими организациями являются детские дома и школы-интернаты, детские сады, школы и вузы, дома творчества и центры развития.

Третий, **социально-психологический уровень** обуславливает воспитание в условиях отдельных социальных групп, ассоциаций, корпораций, коллективов.

Четвертый, **межличностный уровень** определяет специфику воспитания как практику взаимодействия между воспитателем и воспитанниками, с учетом индивидуально-психологических и личностных особенностей последних. Примерами такой практики могут послужить: родительское воспитание, работа социального психолога и педагога в работе с детьми, подростками и взрослыми, воспитательное влияние учителя в процессе общения с учениками в условиях образовательной системы.

Пятый, **интраперсональный уровень** по сути является процессом самовоспитания, который осуществляется как воспитательное воздействие человека на самого себя в разных жизненных обстоятельствах.

Воспитание является многофакторным процессом.

К группе **объективных факторов** относятся:

- 1) генетическая наследственность и состояние здоровья человека;
- 2) социальная и культурная принадлежность семьи, оказывающая влияние на его непосредственное окружение;
- 3) обстоятельства биографии;
- 4) культурная традиция, профессиональный и социальный статус;
- 5) особенности страны и исторической эпохи.

Группу **субъективных факторов** составляют:

- 1) психические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, внутренние потребности и интересы как воспитателя, так и воспитуемого;
- 2) система отношений с социумом;
- 3) организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей, групп, объединений и всего сообщества.

Структура воспитательного процесса представляет собой взаимосвязь основных элементов: целей и содержания, методов и средств, а также достигнутых результатов.

Цели воспитания – это ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий.

Результаты процесса воспитания – воспитанность человека – личностные новообразования, связанные с осознанием и изменением системы мировоззрения, ценностных отношений, позволяющих выбирать образ жизни и стратегию поведения, ориентироваться в языке современной культуры.

В качестве **критериев оценки воспитанности** человека принимают:

- 1) «добро» как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом);
- 2) «истину» как руководство при оценке действий и поступков;
- 3) «красоту» во всех формах ее проявления и созидания.

Мера воспитанности человека определяется следующими критериями: широтой и высотой восхождения человека к вышеозначенным ценностям; степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств.

О воспитанности человека можно судить по многочисленным **показателям**: по облику, речи, манере поведения в целом и характерным отдельным поступкам, по ценностным ориентациям, по отношению к деятельности и стилю общения.

Формирование всесторонне и гармонично развитой личности выступает не только как объективная потребность, но и является **основной целью, т.е. идеалом современного воспитания**.

Гуманистическое воспитание имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса.

Цель гуманистического воспитания позволяет поставить адекватные ей задачи:

- 1) философско-мировоззренческая ориентация личности в понимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;
- 2) оказание помощи в построении личностных концепций, отражающих перспективы и пределы развития физических, духовных задатков и способностей, творческого потенциала, а также в осознании ответственности за жизнетворчество;
- 3) приобщение личности к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры, и выработка своего отношения к ним;
- 4) раскрытие общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного параметра;
- 5) развитие интеллектуально нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам, саморегуляции поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии;
- 6) возрождение традиций российской ментальности, чувства патриотизма в единстве этнических и общечеловеческих ценностей, воспитание уважения к законам страны и гражданским правам личности, стремления к сохранению и развитию престижа, славы и богатства отечества;
- 7) формирование отношения к труду как к социально и личностно значимой потребности и фактору, создающему материальные фонды страны и ее духовный потенциал, которые, в свою очередь, обеспечивают возможности

личностного роста;

8) развитие валеологических установок и представлений о здоровом образе жизни.

Цель воспитания определяет его содержание, и проявляется в определённых **направлениях**.

Умственное воспитание ориентировано на развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя.

Оно предполагает:

1) развитие силы воли, памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов;

2) формирование культуры учебного и интеллектуального труда;

3) стимулирование интереса к работе с книгой и новыми информационными технологиями, а также развитие личностных качеств - самостоятельности, широты кругозора, способности к творчеству.

Содержание **нравственного воспитания** молодого поколения определяются посредством этических требований общества, его ценностями, идеалами. В качестве основных задач нравственного воспитания выделяют:

1. Накопление нравственного опыта и знаний о правилах общественного поведения (в семье, на улице, в школе и других общественных местах).

2. Разумное использование свободного времени и развитие нравственных качеств личности, таких как внимательного и заботливого отношения к людям; честности, терпимости, скромности и деликатности; организованности, дисциплинированности и ответственности, чувства долга и чести, уважения человеческого достоинства, трудолюбия и культуры труда, бережного отношения к национальному достоянию.

Основными критериями нравственного человека являются его нравственные убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации, а также поступки по отношению к людям.

Главными задачами **трудового воспитания** являются: развитие и подготовка, добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности, накопление профессионального опыта как условия выполнения важнейшей обязанности и потребности человека.

Эстетическое отношение предполагает способность к эмоциональному восприятию прекрасного. Оно может проявляться не только по отношению к природе или произведению искусства. Благодаря способности к восприятию прекрасного, человек обязан приносить эстетическое в личную жизнь и жизнь окружающих, в быт, в профессиональную деятельность и социальный ландшафт.

Основными задачами **физического воспитания** являются:

1) правильное физическое развитие,

2) тренировка различных физических качеств,

3) различные процедуры закаливания организма, а также воспитание силы воли и характера, направленное на повышение работоспособности человека.

Организация физического воспитания осуществляется посредством занятий физическими упражнениями дома, в школе, вузе, в спортивных секциях. Она предполагает наличие контроля за режимом учебных занятий, труда и отдыха (гимнастики и подвижных игр, туристических походов и спортивных соревнований) и врачебно-медицинской профилактики заболеваний подрастающего поколения.

Гражданское воспитание предполагает формирование у человека ответственного отношения к семье, к другим людям, к своему народу и Отечеству. Гражданин должен быть патриотом, добросовестно выполнять не только конституционные законы, но и профессиональные обязанности, вносить свой вклад в процветание страны. В тоже время он может чувствовать ответственность за судьбу всей планеты, которой угрожают военные или экологические катастрофы, и становиться гражданином мира.

Экономическое воспитание – это система мер, направленная на развитие экономического мышления современного человека в масштабах своей семьи, производства, всей страны. Данный процесс предполагает не только формирование деловых качеств – бережливости, предприимчивости, расчетливости, но и накопление знаний, касающихся проблем собственности, систем хозяйствования, экономической рентабельности, налогового обложения.

Экологическое воспитание основано на понимании непреходящей ценности природы и всего живого на Земле. Оно ориентирует человека на бережное отношение к природе, ее ресурсам и полезным ископаемым, флоре и фауне. Каждый человек должен принять посильное участие в предотвращении экологической катастрофы.

Правовое воспитание предполагает знание своих прав и обязанностей и ответственность за их несоблюдение. Оно ориентировано на воспитание уважительного отношения к законам и Конституции, правам человека и на критическое отношение к тем, кто преступает последние.

Основные закономерности современного воспитания:

1) воспитание происходит в тесной взаимосвязи с обучением, но все же, играет определяющую роль;

2) эффективность воспитания зависит от активности самого воспитанника и его включенности в этот процесс;

3) результаты воспитания зависят от всех структурных элементов, которые составляют этот процесс: формы, методы и цели, понятные ребенку и педагогу.

4) согласно стратегиям модернизации образования в России современные концепции воспитания личности на сегодняшний день имеют несколько основных направлений:

– повышение роли воспитательной деятельности в формировании у молодежи новых жизненных установок;

– необходимость восстановления соответствия между содержанием, качеством воспитания и потребностями воспитуемой личности, общества и государства;

- восстановление роли государства в воспитании молодого поколения;
- расширение субъектов воспитания, таких, как социальные институты, учебные заведения и общественность.

В организации и управлении учебно-воспитательным процессом важная роль отводится **принципам воспитания**. Основные из них следующие:

- принцип народности-единства общечеловеческого и национального; любви к родному краю, его культуре, народным традициям;
- принцип природосообразности воспитания (учета многогранности и целостности природы человека, его возрастных, анатомо-физиологических, региональных особенностей);
- принцип культуросоответствия воспитания;
- принцип гуманизации, демократизации воспитания;
- принцип непрерывности воспитания;
- принцип этнизации воспитания (наполнение воспитания национальным смыслом, развитие национального самосознания, чувства принадлежности к своему народу);
- принцип дифференциации и индивидуализации процесса воспитания;
- принцип последовательности, систематичности, вариативности и интегративности форм и методов воспитания;
- принцип активности и сознательности личности;
- связь воспитания с жизнью и практикой;
- принцип воспитания в коллективе;
- принцип единства требований и уважения к личности;
- принцип соответствия возрастным и индивидуальным особенностям личности.

Эти принципы, отражая общие закономерности процесса воспитания, определяют требования к содержанию, организации и методам воспитательного процесса.

Содержание воспитания составляют научные факты, понятия, теории о природе, обществе, человеке, то есть знания, на которых базируется общественный опыт, ценности, нормы, идеалы, а также способности, навыки, умения, привычки поведения.

Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать безошибочные научно обоснованные решения, педагог должен профессионально владеть **методами воспитания**. Под методами воспитания следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и обучающихся с целью решения воспитательных задач.

Метод воспитания является одним из инструментов не только воздействия на человека, но и взаимодействия.

Содержательно методы воспитания проявляются через:

- непосредственное влияние воспитателя на воспитанника (посредством убеждения, нравоучения, требования, приказа, угрозы, наказания, поощрения, личного примера, авторитета, просьбы, совета);

- создание специальных условий, ситуаций и обстоятельств, которые вынуждают воспитанника изменить собственное отношение, выразить свою позицию, осуществить поступок, проявить характер;
- общественное мнение референтной группы, например, коллектива (школьного, студенческого, профессионального), лично значимого для воспитанника, а также благодаря авторитетному для него человеку – отцу, ученому, художнику, государственному деятелю, деятелю искусства, и средств массовой информации (телевидение, печатные издания, радио);
- совместную деятельность воспитателя с воспитанником, общение, игру;
- процессы обучения или самообразования, передачи информации или социального опыта в кругу семьи, в процессе дружеского и профессионального общения;
- погружение в мир народных традиций, фольклорного творчества, чтение художественной литературы.

Метод воспитания распадается на составляющие его элементы (части, детали), которые называются **методическими приемами**. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы.

Классификация **общих методов воспитания** (Г. И. Щукина):

- методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, лекция, диспут, метод примера);
- методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, иллюстрации и демонстрации);
- методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.);
- методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

В реальных условиях педагогического процесса методы выступают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значение здесь имеет не логика отдельных "уединенных" средств, а гармонично организованная их система.

Средства воспитания являются «инструментарием» материальной и духовной культуры, который используется для решения воспитательных задач. К ним относятся:

- знаковые символы;
- материальные средства;
- способы коммуникации;
- мир жизнедеятельности воспитанника;
- коллектив и социальная группа как организующие условия воспитания;
- технические средства;
- культурные ценности (игрушки, книги, произведения искусства).

Формы воспитания – это варианты организации конкретного воспитательного акта или их системы. Например: разъяснительная беседа родителей о правилах поведения в общественных местах (в школе, музее, театре, на стадионе, в магазине), диспут на тему «Что важнее для человека – "Я" или "Мы"?!», совместная акция взрослых и детей по благоустройству своего дома, озеленению двора.

Методика воспитания – процедура использования комплекса методов и приемов по достижению воспитательной цели. Например, говорят о методике воспитания культуры речи или аккуратности у ребенка.

Технология – система методов, приемов и средств, применяемая в соответствии с конкретной логикой достижения целей и принципами действия воспитателя. Например, технологии речевого тренинга или делового общения.

Разработка и применение как методики, так и технологии опираются на научные знания о человеке и процессе его воспитания. Поэтому их относят к сфере профессиональной деятельности специалистов в области воспитания человека.

Воспитательные методы и средства применяют не только для решения воспитательных задач подрастающего поколения, но также используют с целью оказания помощи взрослым людям, в процессах социализации, адаптации к новым жизненным условиям, коррекции стиля поведения или характера взаимоотношений с людьми.

Виды воспитания

По институциональному признаку выделяют следующие виды воспитания:

1. Семейное воспитание.
2. Школьное воспитание.
3. Внешкольное воспитание.
4. Конфессиональное (религиозное) воспитание.
5. Воспитание по месту жительства (общинное)
6. Воспитание в детских, юношеских организациях и в специализированных образовательных учреждениях (детских домах, школах-интернатах).

Семейное воспитание – это организация жизнедеятельности ребенка в условиях семьи. Именно семья в течение первых шести-семи лет жизни ребенка формирует основы будущей личности. Семейное воспитание продуктивно, если оно осуществляется в атмосфере любви, взаимного понимания и уважения. Значительную роль здесь также играет профессиональная самореализация и материальное благополучие родителей, создающие условия для нормального развития ребенка. Например, «силовые отношения» распространяются там, где имеют место разногласия и ссоры между сослуживцами, соседями, женами и мужьями, родителями и детьми; где употребляют алкоголь и наркотики.

Школьное воспитание – это организация учебной деятельности и жизни детей в условиях школы, а также внеучебная воспитательная работа, включающая в себя поддержание школьных традиций и праздников, организацию самоуправления. В данных условиях важное значение имеет личность учителя и по-

зитивный характер общения с учениками, образовательно-воспитательная и психологическая атмосфера занятий и отдыха.

Внешкольное воспитание предполагает, что решение вышеозначенных задач осуществляется внешкольными образовательными учреждениями, организациями и обществами. К ним относятся центры развития, дома творчества детей, комнаты школьника при отделениях милиции (куда помещают подростков, нарушивших общественный порядок или преступивших закон), общества «зеленых» (юных натуралистов и экологов).

Конфессиональное воспитание реализуется посредством религиозных традиций и обрядов, приобщения к системе религиозных ценностей и конфессиональной культуре, обращенных к «сердцу», к вере в божественное происхождение человека. Поскольку верующие люди составляют около 90% человечества, постольку роль религиозного или церковного воспитания очень велика.

Воспитание по месту жительства – это организация общественно полезной деятельности детей и молодежи в микрорайоне проживания. Данная, совместная с взрослыми деятельность заключается в посадке деревьев, уборке территории, сборе макулатуры, оказании шефской помощи одиноким старикам и инвалидам. А также кружковая работа, спортивные соревнования и праздники, организованные родителями и педагогами.

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками (по признаку управления процессом воспитательного воздействия на воспитанника со стороны воспитателя) различают:

1. Авторитарное воспитание.
2. Демократическое воспитание.
3. Либеральное воспитание.
4. Попустительское воспитание.

Авторитарное воспитание – тип воспитания, в рамках которого определенная идеология принимается в качестве единственной истины во взаимоотношениях между людьми. Чем выше социальная роль воспитателя как транслятора этой идеологии (учителя, священника, родителей, идеологических работников и т. п.), тем сильнее выражено принуждение воспитанника вести себя согласно данной идеологии. В этом случае воспитание осуществляется как оперирование природой человека и манипулирование его действиями. При этом доминируют такие воспитательные методы, как требование (прямое предъявление нормы должного поведения в конкретных условиях и к конкретным воспитанникам), упражнение в должном поведении с целью формирования привычного поведения и др.

Принуждение является основным путем передачи социального опыта новому поколению. Степень принуждения определяется тем, насколько воспитуемый имеет право сам определять или выбирать содержание прошлого опыта и ценностной системы – семейных ценностей, норм поведения, правил общения, ценностей религии, этнической группы, партии и т. п. В деятельности воспитателя доминирует догма всеобщей опеки, безошибочности, всезнайства.

Авторитарный стиль характеризуется высокой централизацией руководства, доминированием единоначалия. В этом случае педагог единолично принимает и отменяет решения, большинство вопросов в отношении проблем обучения и воспитания решает сам. Преобладающими методами управления деятельностью своих воспитанников являются приказы, которые могут отдаваться в жесткой или мягкой форме (в виде просьбы, которую нельзя не выполнить). Авторитарный педагог всегда очень строго контролирует деятельность и поведение воспитанников, требователен к четкости выполнения его указаний. Инициатива воспитанников не поощряется или поощряется в строго определенных пределах.

Рассматривая ситуации проявления авторитарного стиля на практике, можно обнаружить две крайности. Авторитарный стиль может реализоваться педагогом в режиме собственных ощущений, которые можно описать с помощью метафор: «Я – командующий» или «Я – отец».

При позиции «Я – командующий» властная дистанция очень велика, и в процессе взаимодействия с воспитанником усиливается роль процедур и правил.

При позиции «Я – отец» сильная концентрация власти и влияния на действия воспитанника в руках педагога сохраняется, но при этом большую роль в его действиях играет забота о воспитаннике и ощущение ответственности за его настоящее и будущее.

Демократический стиль воспитания характеризуется определенным распределением полномочий между педагогом и воспитанником в отношении проблем его обучения, досуга, интересов и пр. Педагог старается принимать решения, советуясь с воспитанником, и предоставляет ему возможность высказывать свое мнение, отношение, делать самостоятельно выбор. Часто такой педагог обращается к воспитаннику с просьбами, рекомендациями, советом, реже – приказывает. Систематически контролируя работу, всегда отмечает положительные результаты и достижения, личностный рост воспитанника и его просчеты, обращая внимание на те моменты, которые требуют дополнительных усилий, работы над собой или специальных занятий. Педагог требователен, но одновременно справедлив, во всяком случае, старается таковым быть, особенно в оценке действий, суждений и поступков своего воспитанника. В общении с людьми, в том числе и с детьми, всегда вежлив и доброжелателен.

Демократический стиль может на практике реализоваться в системе следующих метафор: «Равный среди равных» и «Первый среди равных».

Первый вариант – «Равный среди равных» – это стиль отношений между воспитателем и воспитанником, в рамках которого педагог в основном выполняет необходимые обязанности по координации действий воспитанника в организации его учебной деятельности, самообразования, досуга и пр., учитывая его интересы и собственное мнение, согласовывая с ним на правах «взрослого» человека все вопросы и проблемы.

Вторая позиция – «Первый среди равных» – реализуется в отношениях между педагогом и воспитанником, в которых доминирует высокая культура

деятельности и отношений, большое доверие педагога к воспитаннику и уверенность в правильности всех его суждений, действий и поступков. В этом случае педагог признает право на автономию и в основном видит задачу в координации самостоятельных действий ученика и оказании помощи при обращении к нему самого воспитанника.

Уточним понимание демократического взаимодействия – это такой тип взаимодействия людей, когда ни у одной из двух договаривающихся сторон нет возможности заставить другую что-либо делать. Например, директора двух соседних школ договариваются о сотрудничестве. У них одинаковый социально-административный статус, они в равной степени экономически и социально защищены. В этом случае, чтобы достичь результата, им приходится договариваться. Второй пример: два учителя школы договариваются о разработке интегрированного курса. Путь через принуждение в этой ситуации в принципе неприемлем.

Однако ситуация меняется, если взаимодействуют люди, находящиеся на разных уровнях, например, иерархической служебной лестницы как в рамках одной организации, так и в условиях социума.

Для некоторых педагогов убеждение своих воспитанников (или сотрудников в процессе профессиональной деятельности) есть единственно возможный способ общения и взаимодействия, несмотря на то что данный стиль обладает не только плюсами, но и минусами. Это может быть следствием воспитания, жизненного опыта, результатом развития личности и становления характера или следствием обстоятельств, конкретной ситуации. Например, в ситуации, когда педагог имеет дело с воспитанником, обладающим сильным характером (или руководитель приходит в организацию с сильным, сложившимся творческим коллективом профессионалов), то стиль руководства один, если же педагог выполняет роль воспитателя подростка-правонарушителя – стиль другой.

Либеральный стиль (невмешательство) воспитания характеризуется отсутствием активного участия педагога в управлении процессом обучения и воспитания. Многие, даже важные дела и проблемы фактически могут решаться без его активного участия и руководства. Такой педагог постоянно ожидает указаний «сверху», являясь фактически передаточным звеном между взрослыми и детьми, руководителем и подчиненными. Для выполнения какой-либо работы ему нередко приходится уговаривать своих воспитанников. Он решает в основном те вопросы, которые назревают сами, контролируя работу воспитанника, его поведение от случая к случаю. В целом такой педагог отличается низкой требовательностью и слабой ответственностью за результаты воспитания.

Попустительский стиль воспитания характеризуется своего рода «равнодушием» (чаще всего неосозанным) со стороны педагога в отношении развития, динамики учебных достижений или уровня воспитанности своих воспитанников. Это возможно либо от очень большой любви воспитателя к ребенку, либо от идеи полной свободы ребенка везде и во всем, либо от бездушия и равнодушия к судьбе ребенка и т. п. Но в любом случае такой педагог ориентируется на удовлетворение любых интересов детей, не задумываясь над возмож-

ными последствиями их поступков, не ставя перспектив личностного развития. Главный принцип в деятельности и поведении такого педагога – не препятствовать любым действиям ребенка и удовлетворять его любые желания и потребности, возможно, даже в ущерб не только себе, но и ребенку, например, его здоровью и развитию духовности, интеллекта.

На практике ни один из приведенных стилей у педагога не может проявляться в «чистом виде». Также очевидно, что применение только демократического стиля не всегда бывает эффективным. Поэтому для анализа практики воспитателя чаще применяют так называемые смешанные стили: авторитарно-демократический, либерально-демократический и пр. Каждый педагог может применять разные стили в зависимости от ситуаций и обстоятельств, однако многолетняя практика формирует индивидуальный стиль воспитания, который относительно стабилен, обладает незначительной динамикой и может совершенствоваться в различных направлениях. Смена же стиля, например, переход от авторитарного к демократическому, является радикальным событием, ибо каждый стиль основывается на особенностях характера и личности педагога, и его смена может сопровождаться серьезной психологической «ломкой» человека.

Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития личности

Большим потенциалом в воспитании подрастающего поколения обладает семья. **Семейное воспитание** – целенаправленное взаимодействие старших членов семьи с младшими, основанное на любви и уважении личного достоинства и чести детей, предполагающее их психолого-педагогическую поддержку, защиту и формирование личности детей с учетом их возможностей и в соответствии с ценностями семьи и общества.

Воспитательный потенциал семьи – совокупность материальных, национальных, психологических, педагогических, духовных, эмоциональных возможностей семьи в воспитании детей, определяемых её особенностями (типом, структурой, традициями и др.).

Особенности семейного воспитания:

- 1) органическая связь с жизнедеятельностью ребёнка;
- 2) непрерывность и длительность воздействия;
- 3) многократность и противоречивость воспитательного воздействия;
- 4) интимность, естественность, многогранность и непосредственность общения на основе чувства родства, любви, доверия, взаимной ответственности;
- 5) относительная замкнутость;
- 6) общение и взаимодействие людей разного возраста с разными интересами и профессиональной деятельностью (семья как дифференцированная социальная группа);
- 7) взаимная направленность формирующих воздействий.

Большое влияние на процесс воспитательного воздействия в семье оказывают:

Родительская установка – система или совокупность родительского эмоционального отношения к ребёнку, восприятие ребёнка родителем и способы поведения с ним. Неверные установки в семейном воспитании: предпочтение женских (мужских, детских) качеств, амбиции родителей в отношении собственных детей; внесение в сферу воспитания конфликтов родителей.

Принципы семейного воспитания – целенаправленность, культуросообразность, гуманизм, связь воспитания с жизнью детей и их потребностями; единство и согласованность общественного и семейного воспитания; учёт возможностей и особенностей развития личности ребёнка; единство требования и воспитательных позиций; включённость воспитуемого в воспитательное взаимодействие и деятельность семьи.

Условия семейного воспитания – семейный быт, уклад; семейные традиции; семейные отношения, эмоциональный климат семьи; общение и совместная деятельность; понимание и принятие ребёнка; чувство долга и ответственности за воспитание детей; педагогическая культура родителей; умение анализировать, планировать, организовывать воспитательную деятельность, владение основами психолого-педагогической грамотности; авторитет родителей; организация жизненного пространства ребёнка.

Принятие ребёнка – признание права ребёнка на присущую ему индивидуальность, непохожесть на других, и на родителей в том числе; утверждение неповторимого существования именно этого человека со всеми свойственными ему качествами.

Стиль семейного воспитания – установки и соответствующее поведение родителей, которые не связаны именно с данным ребёнком, а характеризуют отношение взрослых к детям вообще.

Стили семейного воспитания определяются на основе следующих критериев:

- степень протекции и контроля;
- удовлетворённость потребностей ребёнка;
- предъявляемые требования и способы общения с ним;
- степень эмоциональной отзывчивости и воспитательной уверенности родителей.

Классификация неконструктивных стилей воспитания:

1. **Эгоцентрическое воспитание:** чрезмерное внимание к ребёнку всех членов семьи, присвоение ему роли «кумира семьи», «смысла жизни».

2. **Доминантное (авторитарное) воспитание:** ребёнок находится в центре внимания родителей, которые отдают ему много времени и сил, лишая самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. Характерно предопределение поведения ребёнка, использование принуждения и наказания, пристальный контроль за действиями ребёнка.

3. **Попустительское воспитание:** вседозволенность и отсутствие необходимых требований и ограничений в воспитании ребёнка, отсутствие интере-

са к делам ребенка, вызванные осознаваемым или неосознаваемым непринятием, эмоциональным отвержением ребенка.

4. Гиперсоциальное воспитание: достаточно высокие требования к ребенку, тревожно-мнительное отношение к здоровью ребенка, его успехам в обучении, статусу среди сверстников, чрезмерная озабоченность его будущим, но при этом отсутствует учет индивидуальности ребенка, формальность в отношениях с ребенком, недостаток эмоционального контакта, недостаточная искренность и непосредственность в выражении чувств (все в воспитании очень официально, так как положено)

5. Непоследовательное воспитание: противоречивость воспитательных воздействий (то авторитарный стиль, то попустительский).

Исследователи выделили несколько аномальных стилей воспитания (А. Е. Личко, Г. Г. Эйдемиллер).

1. Гипопротекция: недостаток опеки и контроля за поведением, доходящий иногда до полной безнадзорности; чаще проявляется как недостаток внимания и заботы к физическому и духовному благополучию ребенка, делам, интересам, тревогам.

2. Доминирующая гиперпротекция: обостренное внимание и забота о ребенке сочетаются мелочным контролем, обилием ограничений и запретов, что усиливает несамостоятельность, безынициативность, нерешительность, неумение постоять за себя.

3. Потворствующая гиперпротекция: воспитание по типу «кумир семьи», потакание всем желаниям ребенка, чрезмерное покровительство и обожание, приводящие к непомерно высокому уровню притязаний ребенка, безудержное стремление к лидерству и превосходству, сочетающееся с недостаточным упорством и опорой на собственные возможности.

4. Эмоциональное отвержение: отсутствие материнской заботы и внимания (материнская депривация), грубое и нередко жестокое обращение с ребёнком. Скрываемое эмоциональное отвержение проявляется в глобальном недовольстве ребёнком, постоянном ощущении родителей, что он не «тот», не «такой».

5. Повышенная моральная ответственность: не соответствующие возрасту и реальным возможностям ребенка требования бескомпромиссной честности, чувства долга, порядочности, возложение на ребенка ответственности за жизнь и благополучие близких, настойчивые ожидания больших успехов в жизни - все это естественно сочетается с игнорированием реальных потребностей ребенка, его собственных интересов, недостаточным вниманием к его психофизическим особенностям.

1.2. Педагогические задачи

Задача 1.1. *Ответьте на следующие вопросы, выбрав наиболее подходящий(ие) варианты ответа:*

1. *Воспитание – это:*

а. Процесс автоматической передачи от старшего поколения к младшему духовной культуры.

б. Процесс организации совместной жизнедеятельности детей и взрослых в целях развития тех и других.

в. Процесс усвоения знаний, умений, навыков, накопленных человечеством.

2. *Цель воспитания – это:*

а. Умный, образованный человек.

б. Всесторонне гармонически развитая личность.

в. Физически развитый индивид.

г. Активный, трудолюбивый человек.

3. *Целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения ценностных отношений, сознательности и ответственности – это:*

а. Физическое воспитание.

б. Нравственное воспитание.

в. Трудовое воспитание.

г. Эстетическое воспитание.

д. Умственное воспитание.

4. *Целенаправленное воздействие на ребенка и взаимодействие с ним, с целью развития у него умственных способностей, формирования мировоззрения – это:*

а. Физическое воспитание.

б. Нравственное воспитание.

в. Трудовое воспитание.

г. Эстетическое воспитание.

д. Умственное воспитание.

5. *Научно-организованный педагогический процесс, направленный на разностороннее физическое развитие организма – это:*

а. Физическое воспитание.

б. Нравственное воспитание.

в. Трудовое воспитание.

г. Эстетическое воспитание.

д. Умственное воспитание.

6. *Целенаправленный процесс формирования нравственного отношения к труду, развитие личности – это:*

а. Физическое воспитание.

б. Нравственное воспитание.

в. Трудовое воспитание.

г. Эстетическое воспитание.

д. Умственное воспитание.

7. *Целенаправленное воздействие на личность, с целью формирования ее творчески активной, способной воспринимать и оценивать прекрасное в жизни, природе, социуме – это:*

а. Физическое воспитание.

б. Нравственное воспитание.

в. Трудовое воспитание.

г. Эстетическое воспитание.

д. Умственное воспитание.

8. Педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «я» в связях с другими людьми и миром – это:

а. Принцип ориентации на ценностные отношения.

б. Принцип субъектности.

в. Принцип принятия ребенка как данность.

9. Установление связи между объектами и образами на уровне вербализации, выведение нормы отношения через слово – это:

а. Механизм идентификации.

б. Механизм драматизации.

в. Механизм осознания.

г. Механизм сублимации.

10. Внутренняя переработка образов на уровне отреагирования и переживания – это:

а. Механизм идентификации.

б. Механизм драматизации.

в. Механизм осознания.

г. Механизм сублимации.

11. Психологический процесс переключения и преобразования энергии аффективных влечений – это:

а. Механизм идентификации.

б. Механизм драматизации.

в. Механизм осознания.

г. Механизм сублимации.

12. Методы воспитания бывают:

а. Словесные.

б. Трудовые.

в. Практические.

г. Наглядные.

д. Физические.

е. Развивающие.

13. Какая форма воспитания преимущественно осуществляется в семье?

а. Групповая.

б. Массовая.

в. Индивидуальная.

г. Личностная.

Задача 1.2. И. Ф. Козлова, называет три основных закона воспитания.

Объясните, как вы понимаете каждый из этих законов:

1. Закон параллельного педагогического действия.

2. Закон единства воспитания и жизни детей.

3. Закон исторической обусловленности воспитания.

Задача 1.3. Сопротивление воспитанию – это такое состояние воспитанника в воспитательном процессе, которое выражается в неприятии, игнорировании, противостоянии всем компонентам воспитательного процесса.

Назовите причины такого явления и предложите идеи преодоления сопротивления воспитанию подростков.

Задача 1.4. Объясните с точки зрения применения методов стимулирования в воспитании следующие фразы:

- Если ребенок чувствует поддержку, он учится быть уверенным в себе.
- Если он живет в атмосфере враждебности, он учится драться.
- Если ребенок чувствует одобрение, он учится уважать себя.

Задача 1.5. Проанализируйте детско-родительские отношения в следующих ситуациях:

А. Пятилетний мальчик подбежал к девочке, ударил ее и убежал, схватив ведро и лопатку. Мать мальчика набросилась на сына, шлепая и крича: «Это поможет тебе понять, как плохо бить тех, кто младше!».

Правильно ли поступил родитель? Почему ребенок не может понять, почему нельзя драться? Каким способом воспользовалась мать, пытаясь доказать сыну его неправоту и добиться от него послушания? Что чувствовал ребенок?

Б. Диалог матери с ребенком:

- Сережа, почему ты опоздал?
- Мам, мы лепили огромного снеговика.
- Значит, для тебя какой-то снеговик дороже здоровья матери? Я же тебе говорила, что буду переживать, если ты не придешь вовремя.
- Мам, мы могли проиграть ребятам из дома напротив!
- Ничего не хочу слышать! За то, что не пришел, когда обещал, вынеси ведро и подмети пол.

Справедливо ли, по вашему мнению, наказание? Что чувствовал ребенок? Правильно ли поступила мама?

В. Вернувшись в детскую, мама увидела, что низ занавески похож на бахрому. Она догадалась, что ее сын попытался проверить, легко ли режется ткань. Села на стул возле мальчика и сказала: «Ты поступил плохо. Я огорчена твоим поступком».

Наказала ли мама ребенка? Каким способом воспользовалась она для оценки его поступка?

Задача 1.6. Проанализируйте содержание стихотворения с позиций задач и закономерностей воспитательного процесса. Какие качества личности поэта выделяет как ведущие?

Дагестанская поэтесса Фаза Алиева в стихотворении «Разговор с сыном» пишет:

«Ты, сын мой, должен помнить:
 Оттого
 Ржавеет даже новый лист железа.
 Что в сырости лежит он бесполезно
 И не находят дела для него.
 Душе людской – во много раз трудней;
 И в дверь души, и в щели этой двери
 Сто ржавчин и пороков лезут...
 Запомни три из них по крайней мере:
 Во-первых, зависть.
 Ты ее убей в зародыше.
 И научись по праву.
 Безревностно ценить других людей.
 Чтить их удачу, их успех и славу.
 Второе – злость.
 Беги от чувства злого.
 Сей доброту.
 Живи, других любя.
 Суди себя, коль осудил другого.
 Прости другого, коль простил себя.
 И третье – корень наших многих бед.
 Убийства всех достоинств в человеке –
 Безделье.
 И позорнее вовеки
 Порока не было и нет.
 Не в праздном воздыханье на диване.
 А в празднике полезного труда
 Ищи свой смысл ...
 И разочарованье
 Не потревожит ум твой никогда».

Задача 1.7. *Познакомьтесь с воспитывающей ситуацией, которую создала учительница для ученика 5-го класса: «Серёжа, ученик 5-го класса, часто пропускал уроки физкультуры, из-за чего сдал нормативы по бегу и прыжкам хуже всех. В начале следующей четверти за месяц было повешено объявление о соревнованиях между классами. Серёже очень хотелось участвовать. Учительница, зная о его плохой подготовке и о большом желании принять участие соревнованиях, сказала мальчику, что соревнования – это очень ответственное дело для того, чтобы участвовать в них, нужно иметь хорошую физическую подготовку. После разговора с учителем Серёжа начал усиленно готовиться к соревнованиям, стал посещать спортивную секцию по лёгкой атлетике. В итоге мальчик отлично подготовился к соревнованиям, достойно выступил, и его ко-*

манда заняла призовое место. С тех пор Серёжа стал ответственнее относиться к учёбе».

Прокомментируйте, почему мальчик успешно выступил на соревнованиях, почему у него изменилось отношение к учёбе. А могло бы получиться иначе? В каком случае?

Задача 1.8. В. А. Сухомлинский в книге «Рождение гражданина» рассматривает противоречия отрочества: «...с одной стороны, непримиримость к злу, неправде, готовность вступить в борьбу с малейшим отклонением от истины и, с другой стороны, неумение разобраться в сложных явлениях жизни; ... подросток хочет быть хорошим, стремится к идеалу и, в то же время, не любит, чтобы его воспитывали; ...желание самоутвердиться и неумение сделать это; ...романтическая восторженность и ...грубые выходки, моральное невежество, восхищение красотой и ... ироническое отношение к красоте». *Объясните, как эти противоречия нужно учитывать в воспитании подростков.*

Задача 1.9. *Объясните, как вы понимаете следующее определение воспитания: «Воспитание – это социально-организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения (О.С. Газман)».*

Задача 1.10. *Проанализируйте все варианты ответов с точки зрения их педагогического влияния на дочь или сына. Какую позицию демонстрирует каждый ответ?*

Какому ответу вы отдаете предпочтение? Почему?

Что необходимо учитывать родителям в подобных ситуациях?

– Мам, дай, пожалуйста, деньги на дискотеку!

Варианты ответов

1. Возьми (дает больше, чем надо), сдачу принесешь.

2. Ты знаешь, где у нас деньги лежат. Возьми побольше, может быть, захочешь там что-то купить или кого-то угостить.

3. Нет у меня, надоел ты мне со своими просьбами, когда сам будешь зарабатывать?

4. Ты вчера у меня полтинник взял? Нет? А кто же? Ну-ка, покажи карманы!

5. Мы в ваши годы по дискотекам не ходили, а учились и трудились, а вы...

Задача 1.11. Петя (П.): Я хочу грузовичок! Дай мне грузовик! Отпусти! Отпусти!

Гена (Г.): Я первый его взял! А он пришел и отобрал его у меня. Пусть он мне его отдаст!

Отец (О.): Вижу, у вас и вправду проблема из-за грузовика. Может быть, перейдем в эту комнату и поговорим? Я хотел бы вам помочь обсудить эту проблему.

Г.: Я хочу грузовичок! Дай мне! Папа, пусть он отдаст мне грузовик!

О.: Гена, ты хочешь, чтобы тебе вернули грузовик?

Г.: Но я первый его взял!

О.: Гена, ты считаешь, что грузовик должен быть у тебя, потому что ты взял его первым? Петя, ты слышал. Какое решение предлагает Гена?

П.: А что еще он может предложить? Главное для него – настоять на своем.

О.: Гена, Петя говорит, что ему не нравится твое решение, потому что в этом случае ты победишь, а он проиграет.

Г.: Хорошо, я дам ему поиграть в свои машинки, пока мне не надоест грузовик.

О.: Петя, Гена предлагает другое решение – пока он играет с грузовичком, ты можешь поиграть с его машинками.

П.: А потом он отдаст мне грузовичок?

О.: Гена, Петя может быть уверенным в том, что ты отдашь ему грузовик после того, как наиграешься?

Г.: Хорошо. Я буду играть недолго.

О.: Петя, Гена говорит, что все будет нормально – он тебя не обманет.

П.: Ну тогда ладно.

О.: Надеюсь, теперь вы решили свою проблему, не так ли?

1. Проанализируйте ситуацию и выявите причины конфликта.

2. Какие принципы соблюдал отец в руководстве процессом разрешения конфликта между сыновьями?

3. Какую позицию демонстрирует отец в отношении одного и другого сына? В чем она выражается? (А. А. Реан).

Задача 1.12. Катя, ученица 7-го класса, страдает от того, что ее рост уже сейчас 171 см. В классе она выше всех. К доске выходит сторбившись, поджимает ноги, сутулится. Каждый выход к доске – страдание. Поэтому иногда отказывается отвечать – пусть лучше «два», чем еще одно унижение. В ее сознании постоянно звучат реплики мальчишек: «Эй, каланча!», замечание учителей: «Что это тебя так перекручивает?», когда она выходила к доске, просьба матери: «Да не сутулься ты, расправь плечи, смотри какая у тебя фигура симпатичная». А тут еще Пашка нравится, а он на полголовы ниже ее. Разглядывая себя перед зеркалом вечерами, Катя горевала:

– Ах, эти ужасные руки, они ниже колен! Ну разве у нормального человека бывают такие руки?.. И шея длиннющая, но с ней можно что-то придумать, если ее втянуть или поднять воротник, а вот ноги куда денешь?..

1. Какими психологическими особенностями подросткового возраста обусловлены суждения и действия Кати?

2. Как помочь Кате в решении ее проблем?

3. *Какое влияние оказывает процесс самопознания на воспитание человека?* (А. А. Реан).

Задача 1.13. Классу предложили помочь в подготовке первого этажа школы к школьному празднику. При этом было выделено четыре основных задания: 1) вымыть пол, 2) аккуратно расставить столы и стулья, 3) стереть пыль с мебели и полить цветы, 4) подготовить и привести в порядок материалы для выставки, разложив все отобранные экспонаты. Расставить мебель нетрудно, но это можно сделать только в последнюю очередь – после окончания уборки. Значит, тем, кто готовит выставку, придется задержаться дольше остальных. Вытереть пыль и полить цветы – самая непродолжительная и легкая работа, а отбор и систематизация материалов для выставки потребуют времени, кропотливости, внимания и вкуса.

Разъяснив все моменты работы, воспитатель кладет на стол четыре листка бумаги (по количеству заданий) и просит класс разделиться на бригады и выбрать вид работы самим. Затем он отвлекается, делая вид, что занят своим делом, и наблюдает за ходом распределения участков работы и за делением на бригады.

1. *В чем ценность данного приема организации деятельности?*
2. *Какие аспекты воспитания решались в данной ситуации?*
3. *Каково место педагога в ситуации? Проанализируйте его позицию.*
4. *Для какого возраста подобная форма организации деятельности в коллективе будет более эффективна?* (А. А. Реан).

Задача 1.14. Ребенок обругал своего приятеля. Соседка рассказала об этом родителям.

– Я считаю, что все высказал по заслугам. Так ему и надо, – подросток старается объяснить и доказать родителям свою правоту.

– То есть это метод борьбы с теми, кто неправ? – уточняет отец.

– Да.

– И ты мог бы такое сказать маме, если бы она была неправа?.. Нам не нравится этот поступок, но мы любим тебя и верим, что это больше не повторится.

1. *Вы согласны с приведенными отцом доводами? Насколько оправдано в данной ситуации сравнение с отношением сына к матери?*

2. *Оцените средства педагогического воздействия отца на сына.*

3. *Как вы понимаете обучение родителями своих детей культуре взаимоотношений с людьми?* (А. А. Реан).

Задача 1.15. Идя на урок, педагог видит у кабинета толпу ребят и двоих дерущихся подростков. Педагог попросил всех зайти в кабинет, а драчунов остаться в коридоре. Закрыв двери и оставшись наедине с мальчиками, педагог спрашивает:

– Можете объяснить, почему вы поссорились, из-за чего возникла драка? Мальчики молчат, они угрожающе смотрят друг на друга.

– «Это секрет?» – серьезно спрашивает педагог. Они кивают головой.

– Тогда сделаем так, даю вам 5 минут – поговорите как мужчина с женщиной, только без кулаков и оскорблений, тихо, мирно выясните свои отношения. И помните, вы должны войти в класс более крепкими друзьями, чем были прежде, покажите всем, как вы можете цивилизованно решать сложные жизненные проблемы.

1. Прав ли учитель? Чем он руководствовался?

2. Согласны ли вы с мнением, что на практике должно реализовываться некое представление о «мужском» и «женском» воспитании?

3. Какое решение приняли бы вы в подобном случае? (А. А. Реан).

Задача 1.16. В гости к Игорю приехал из другого города старший брат. Игорь рослый, уверенный, если не сказать – самоуверенный подросток, толково объяснял старшему брату, почему он хочет стать летчиком-испытателем сверхзвукового самолета...

– Прости, пожалуйста, Игорь, – остановил его брат, – а что практически ты сделал, чтобы приблизиться к своей мечте?

– А что я могу, – удивился Игорь. – В аэроклубе даже в парашютное отделение не принимают. Вот вырасту...

– Спортом занимаешься? Физзарядку делаешь по утрам?

– В хоккей иногда играю, а зарядку – нет, не успеваю...

– А по математике у тебя какие успехи?

– Ничего, балла четыре, наверное, будет...

– В авиамodelьном кружке занимаешься?

– Кружка у нас в школе нет, а во Дворец творчества ездить далеко.

– В радиотехнике разбираешься?

Игорь молчал. А брат с огорчением ему сказал:

– Ты не можешь не знать, что авиация требует от человека высочайшей физической подготовки и тренированности, а кроме того, надо многое знать и уметь, в том числе и математику, физику, черчение... Кто же тебе уже сегодня мешает готовиться к своему звездному часу?

1. Какие просчеты в образовании и воспитании Игоря выявились в ходе беседы с братом?

2. В чем вы видите педагогическую целесообразность каждого вопроса и суждения старшего брата?

3. Какие выводы из общения с братом может сделать Игорь? (А. А. Реан).

Задача 1.17. В начале урока ученик обнаружил, что с его парты исчезла тетрадь с домашним заданием. Он... (Как прореагировал и что сказал учителю?).

На следующей перемене к пострадавшему ученику подошла девочка из параллельного класса:

– Извини, пожалуйста! У нас в этом же кабинете был предыдущий урок, но я после урока должна была позвонить домой, прибежала перед звонком на урок, в спешке и прихватила твою тетрадь.

– Бывает, но в другой раз постарайся быть повнимательнее, – сказал в ответ мальчик.

1. О чем говорит вам эта ситуация?

2. Какие сведения о воспитании юноши и девушки вы получаете?

3. Можно ли сказать о них, что они воспитаны? Почему? (А. А. Реан).

Задача 1.18. Ребенок (плачет): Машинка, машинка! Где моя машинка?

Родитель: Тебе нужна твоя машинка, но ты не можешь ее найти?

Ребенок (бежит по комнатам, заглядывает под диван).

Родитель: Машинки там нет.

Ребенок: Где моя машинка?

Родитель: Может быть, твоя машинка в шкафу среди игрушек завалялась?

Посмотри.

Ребенок (бежит к шкафу с игрушками, все разбрасывает, но машинку там не находит и опять выразительно смотрит на родителей).

Родитель (молчит и делает паузу, давая возможность ребенку проявить инициативу в поиске).

Ребенок (побежал на кухню и под столом находит свою машинку): Вот она!

Родитель: Молодец! Ты сам нашел свою машинку.

1. Проанализируйте каждый вариант ответа и действия родителя.

2. О каких особенностях поведения родителя и о каком характере складывающихся отношений с ребенком говорит эта ситуация?

3. Какой тип воспитания просматривается в данной ситуации? (А. А. Реан).

Задача 1.19.

– «Давай обсудим разбитые окна у Смирновых», – спокойно говорит отец.

– Скорее всего, я ничем не смогу помочь тебе, но все-таки объясни мне, что произошло.

Сын пытается объяснить ситуацию случайного попадания футбольного мяча в окна Смирновых, живущих на первом этаже.

– Я согласен, что это произошло не по злой воле, – говорит отец. – Но в повседневной жизни, как и в футболе, тоже действуют свои жесткие правила. Ты подчиняешься свистку судьи? Скажи тогда, какое наказание ты считаешь правильным сейчас, в этой ситуации.

1. Какие качества будут развиваться у сына при таком поведении отца?

2. Какое же наказание вы считаете наиболее педагогически целесообразным в данных обстоятельствах?

3. Какой воспитательный прием применил отец для воздействия на сына? (А. А. Реан).

1.3. Практические / проектные задания

1.3.1. Обучающимся по подгруппам раздаются найденные обучающимися самостоятельно* различные определения понятия «воспитание». Их задача – выделить ключевые признаки данного понятия, составить проблемное поле понятий, через которые определяется заданное понятие и привести их в систему, изобразить кругами Эйлера.

* В процессе подготовки к занятию обучающимся дается следующее задание: выписать из словарей – толкового, словаря иностранных слов, психологического словаря, педагогического словаря, философского словаря – наиболее полный перечень понятий, через которые раскрывается категория воспитание, а также выписать авторские определения. Написать на отдельном листе.

1.3.2. А. Обучающимся по подгруппам предлагается сформулировать рекомендации родителям по воспитанию детей на основе изученных принципов воспитания. На каждый принцип воспитания необходимо сформулировать минимум 2 рекомендации.

Б. Современная педагогическая наука и результаты анализа практической деятельности в области воспитательной работы позволяют сформулировать следующие принципы, обеспечивающие эффективность воспитательного процесса:

- целеустремленность, систематичность;
- конкретность;
- оптимистичность
- диалогичность (учитывать мнение всех заинтересованных лиц);
- индивидуальность;
- личностный подход;
- научность (знание учителем педагогической теории);
- непрерывность, преемственность, последовательность;
- разнообразие содержания, форм, методов;
- оптимальное сочетание просвещения и организации деятельности воспитанников;
- единство педагогического руководства и активности воспитанников;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, условий их жизни;
- связь с работой воспитательной системы образовательного учреждения;
- гибкость плана.

Материалы для ознакомления:

Т. А. Стефановская приводит следующие принципы воспитания:

1. Принцип учета возрастных, индивидуальных и личностных особенностей.

Каждая личность развивается по своему пути, имеет собственные интересы, склонности, способности, особенности характера и пр., следовательно, содержание, формы, средства, способы взаимодействия в ПП (педагогическом процессе) должны быть особенные с каждым из воспитанников.

Правила реализации:

- Изучайте воспитанников всесторонне и систематически.
- Используйте разнообразные формы, методы, средства в работе с учащимися.
- Сравнивайте результаты в образовании, развитии, формировании личности с ней самой, а не с другими детьми.

2. Принцип целеустремленности.

Осознание педагогом и учащимся значения цели в жизни (в ПП, в частности), принятие для себя ее содержания, видение путей ее достижения, умение достигать поставленную цель.

Правила реализации:

- При постановке цели учитывайте интересы отдельной личности и социума, в котором она находится.
- Умейте доводить начатое дело до конца.
- Планируйте свою деятельность.

3. Воспитание в коллективе и через коллектив

Организация коллектива учащихся с целью создания условий для самореализации каждой отдельной личности, для научения учащегося жить в социуме, сочетать в себе индивидуализм и коллективизм.

Правила реализации:

- Работайте с коллективом учащихся в соответствии с основным законом (термин А. С. Макаренки) его развития (движение вперед).
- Создавайте условия для развития каждой отдельной личности в коллективе.
- Опирайтесь на актив, развивая в нем самостоятельность, творчество, расширяя его до рамок всего класса.

4. Принцип гуманизации педагогического процесса

Любовь к детям – основа организации ПП; отказ от наказания как метода взаимодействия с детьми. Наказание, как мера воздействия, может быть, допустима лишь в исключительных (крайне необходимых) случаях к отдельной личности.

Правила реализации:

- Уважайте воспитанника, его интересы, склонности, права, взгляды, суждения.
- Предъявляйте ему разумные и необходимые требования.
- Не используйте в своей деятельности унижающих личность способов работы.

В. В. Воронов выделяет следующие принципы воспитания:

1. Принцип связи воспитания с жизнью, социокультурной средой.

Это означает, что воспитание должно строиться в соответствии с требованиями общества, перспективой его развития, отвечать его потребностям. Принцип требует определения целей воспитания с учетом государственных и личностных требований.

2. **Принцип комплексности, целостности, единства всех компонентов воспитательного процесса.** Он означает организацию многостороннего педагогического влияния на личность через систему целей, содержания, средств воспитания, учет всех факторов и сторон воспитательного процесса.

3. **Принцип педагогического руководства и самостоятельной деятельности, активности школьников.** Это требование опирается на главный закон развития личности: человек развивается в активной самостоятельной деятельности. Поэтому воспитание состоит в организации разных видов деятельности, в которой педагог должен стимулировать активность воспитанников, их творческую свободу, сохраняя, однако, руководящие позиции.

4. **Принцип опоры на положительное в личности ребенка.** Он связан с предыдущим и требует от педагога веры в положительные результаты воспитания, в стремление ученика быть лучше, поддерживать, развивать это стремление. Для этого имеется система методов, средств воспитания, личностные качества учителя, его профессиональные умения.

5. **Принцип единства действий и требований школы, семьи и общественности.** Поскольку воспитание происходит под влиянием многих факторов, среди которых наиболее значительные – семья школьника и социальные институты, школа, педагогический коллектив должны обеспечить единые и согласованные действия всех участников воспитательного процесса.

1.3.3. Составьте план воспитательной работы на _____ месяц для _____ класса общеобразовательной школы. Продумайте, как в нем будут учтены все направления воспитания.

1.3.4. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся – информационных сообщения по теме: «Методы воспитания».

Темы информационных сообщений:

1. Методы формирования сознания: разъяснение, лекция, рассказ.
2. Методы формирования сознания: беседа, этическая беседа.
3. Методы формирования сознания: диспут.
4. Методы формирования сознания: внушение, пример.
5. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения: педагогическое требование, поручение.
6. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения: приучение, упражнение.
7. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения: общественное мнение, воспитывающие ситуации.

8. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения: методы стимулирования деятельности.

9. Методы стимулирования деятельности: поощрение.

10. Методы стимулирования деятельности: наказание.

План информационного сообщения:

1. Цели (возможности) метода

2. Суть метода

3. Достоинства

4. Недостатки (ограничения)

5. Сфера и контингент применения

6. Примеры применения метода в ситуациях семейного воспитания и в практике работы профессионального педагога.

Во время докладов группа заполняет таблицу.

Таблица 1

Задание для самостоятельной работы

Метод воспитания	Цели (возможности) метода	Суть метода	Достоинства	Недостатки (ограничения)	Сфера и контингент применения
Пед. требование					
Приучение, упражнение					
Поощрение					
Наказание					
Внушение, Пример					
Общественное мнение, воспитывающие ситуации					
Лекция, рассказ, объяснение					
Беседа					
Диспут					

1.3.5. Обучающиеся делятся на 5 подгрупп. Раздаются карточки с направлением воспитания и карточки с целями, содержанием и т. д. воспитания. Нужно привести в соответствие направление, цели, содержание, методы, средства воспитания. Обосновать свой ответ и привести 2 примера.

Подгруппа 1: карточка с направлением умственное воспитание.

Подгруппа 1: карточка с направлением нравственное воспитание.

Подгруппа 1: карточка с направлением трудовое воспитание.

Подгруппа 1: карточка с направлением эстетическое воспитание.

Подгруппа 1: карточка с направлением физическое воспитание.

Всем подгруппам раздаются карточки (А. А. Реан):

<p>Цель и содержание воспитания: развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя. Предполагает:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие силы воли, памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов; - формирование культуры учебного и интеллектуального труда; - стимулирование интереса к работе с книгой и новыми информационными технологиями; - а также развитие личностных качеств – самостоятельности, широты кругозора, способности к творчеству.
<p>Средства и методы воспитания: средства обучения и образования, специальные психологические тренинги и упражнения, беседы об ученых, государственных деятелях разных стран, викторины и олимпиады, вовлечение в процесс творческого поиска, исследования и эксперимента.</p>
<p>Цель и содержание воспитания: определяются посредством этических требований общества. В письменной традиции человечества основные постулаты данного воспитания человека были представлены в Библии и Коране. Предполагает:</p> <ul style="list-style-type: none"> - накопление нравственного опыта и знаний о правилах общественного поведения (в семье, на улице, в школе и других общественных местах); - разумное использование свободного времени и развитие нравственных качеств личности, таких как внимательного и заботливого отношения к людям; честности, терпимости, скромности и деликатности; организованности, дисциплинированности и ответственности, чувства долга и чести, уважения человеческого достоинства, трудолюбия и культуры труда, бережного отношения к национальному достоянию. <p>Основными критериями являются убеждения человека, моральные принципы, ценностные ориентации, а также поступки по отношению к близким и незнакомым людям.</p>
<p>Цель и содержание воспитания: развитие добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности, накопление профессионального опыта как условия выполнения важнейшей обязанности человека.</p>
<p>Средства и методы воспитания: организация совместного труда воспитателя и воспитанника; объяснение значимости определенного вида труда на пользу семьи, коллектива сотрудников и всего предприятия, Отечества; материальное и моральное поощрение производительного труда и проявления творчества; знакомство с трудовыми традициями семьи, коллектива, страны; организация работы в кружках по интересам (технического творчества, мо-</p>

<p>делирования, театральной деятельности, кулинарии); упражнения по выработке трудовых навыков при выполнении конкретных операций (навыков чтения, счета, письма, пользования компьютером; различных ремонтных работ; изготовления изделий из дерева и металла); творческие конкурсы и соревнования, выставки творческих работ и оценку их качества; временные и постоянные домашние поручения, дежурства по классу в школе, выполнение возложенных обязанностей в трудовых бригадах; систематическое участие в общественно-полезном труде, обучение технологиям и приемам организации профессиональной деятельности; контроль за экономией времени и электроэнергии, ресурсами; учет и оценка результатов труда (качества, сроков и точности выполнения задачи, рационализации процесса и наличие творческого подхода); специальная профессиональная подготовка к трудовой деятельности.</p>
<p>Цель и содержание воспитания: развитие эстетического отношения к действительности. Эстетическое отношение предполагает способность к эмоциональному восприятию прекрасного.</p>
<p>Средства и методы воспитания: художественные и литературные произведения, музыка, искусство, кино, театр, народный фольклор; участие в художественном, музыкальном, литературном творчестве, организация лекций, бесед, встреч и концертных вечеров с художниками и музыкантами, посещение музеев и художественных выставок, изучение архитектуры города; эстетическая организация труда, привлекательное оформление классных комнат, аудиторий и интерьеров образовательных учреждений, художественный вкус, проявляющийся в стилистике одежды учеников, обучающихся и преподавателей.</p>
<p>Цель и содержание воспитания: правильное физическое развитие, тренировка двигательных навыков и вестибулярного аппарата, различные процедуры закаливания организма, а также воспитание силы воли и характера, направленное на повышение работоспособности человека.</p>
<p>Средства и методы воспитания: занятия физическими упражнениями дома, в школе, вузе, в спортивных секциях; контроль за режимом учебных занятий, труда и отдыха (гимнастики и подвижных игр, туристических походов и спортивных соревнований), медицинская профилактика заболеваний; соблюдение элементов повседневного режима: продолжительный сон, калорийное питание, продуманное сочетание различных видов деятельности.</p>

1.3.6. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся – практических заданий по составлению анкеты: «Вы исследуете проблему современной семьи. Нужна анкета для родителей. Составьте примерный план этой анкеты, используя следующие понятия: лич-

ность, нестандартный ребенок, социальная среда, образование и самообразование, общение, воспитание, школа».

1.3.7. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся – практических заданий по разработке / подбору нетрадиционных форм внеклассной воспитательной работы классного руководителя, представленных в формате ментальных карт.

1.3.8. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся – информационных сообщений на тему «Воспитательные системы».

Темы информационных сообщений:

1. Воспитательная система Л. Н. Толстого.
2. Воспитательная С. Т. Шацкого.
3. Воспитательная А. С. Макаренко.
4. Характеристика воспитательной системы Януша Корчака (Анализ книги Я. Корчака «Как любить детей»).
5. Воспитательная система В. А. Сухомлинского.
6. Воспитательная система В. А. Караковского.
7. Воспитательная система И. П. Иванова (КТД).
8. Образовательно-воспитательная система Вальдорфской школы.
9. Образовательно-воспитательная система М. Монтессори.

1.3.9. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся – информационных сообщений на тему «Воспитательные системы школы» *.

* В процессе подготовки к занятию обучающимся дается следующее задание: ознакомьтесь с опытом воспитательных систем школы и представьте подробный анализ одной из предложенных: воспитательные системы А. Тубельского, В. С. Библера, С. Френе, М. Монтессори, В. Караковского, Е. А. Ямбург, М. А. Балабан, Д. Ховард, А. А. Католикова.

Алгоритм анализа воспитательной системы школы:

1. Суть самой идеи опыта: что наиболее ценно в опыте.
2. Теоретические положения наук, положенные в основу опыта.
3. На что направлено воспитание?
4. Что отвергает опыт из традиционной школы?
5. Использование различных систем образования (или отдельных элементов), известных в истории педагогической мысли.
6. Как и чем определяется в опыте содержание воспитания?
7. Как реализуются идеи, принципы и сущность опыта?
8. Преимущественно данного опыта по отношению к другим авторским ВСШ, к опыту традиционной школы.
9. Модель нового учебного процесса и структура школы.

10. Набор предметов и интеграция преподаваемых предметов в авторской школе.
11. Расписание школьного дня.
12. Как реализуются в школе интересы обучающихся, и что обеспечивает их развитие?
13. Наличие в учебно-воспитательном процессе педагогических технологий.
14. Что нового в процессе усвоения знаний обучающихся (или контроле знаний)?
15. Что дает школа ученику и учителю, каковы их возможности?
16. Как комплектуются классы?
17. Структура уроков, система уроков.
18. Соотношение форм обучения (урок, домашние задания, кружки, факультативны и др.).
19. Требования к учителю, подбор учителей, положение учителя в данной школе.
20. В чем специфика (особенность) школы?
21. В чем результативность, эффективность данной школы?
22. Перспектива на широкое внедрение.

1.3.10. Работа по подгруппам с использованием технологии «Анализ практических ситуаций».

Ситуация для анализа:

«Работая с первым классом, учительница заметила, что у ребят пропадает то одна, то другая вещь. Это вызвало тревогу в классе, зазвучали жалобы, стала развиваться атмосфера подозрительности и недоверия. Учительнице необходимо было пресечь пропажи и найти того, кто присваивает чужое. Она поставила перед собой задачу – используя психологические особенности младшего школьного возраста, создать ситуацию, в которой воришка, соблазненный чужим, прямо или косвенно выдал бы себя. Младший школьник обычно наивен, непосредствен, доверяет словам и указаниям педагога, легко внушаем, а также склонен к самовыявлению сущности именно в совместных делах.

Способ решения. Учительница раздала ученикам по спичке и попросила, чтобы они положили ее на одну ладонь и прикрыли другой ладонью. После этого уверенно и громко сказала, что очень скоро спичка вырастет у того, кто взял чужую ручку. Для проверки она принялась подходить к каждому и просила показать его спичку. Подойдя к Коле, обнаружила, что его спичка сломана.

- «Почему у тебя спичка сломана?» –спросила учительница.
- Я ее поломал, чтобы она не росла, – ответил мальчик.

Так был выявлен тот, кто брал чужие вещи.

Учительница объяснила малышу, что нельзя без разрешения брать чужое, так как это сразу будет обнаружено. С тех пор вещи в классе перестали пропадать» (А. А. Реан).

7.3.11. Групповая дискуссия на тему: «Влияние воспитания на развитие личности человека».

Вопросы для подготовки к дискуссии:

1 вопрос. **Последствия неэффективного воспитания:** влияние неконструктивных (эгоцентрический, авторитарный, попустительский, гиперсоциальный, непоследовательный) и аномальных стилей воспитания (гипопротекция, доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность) на развитие личности ребенка (необходимо проанализировать влияние каждого из приведенных стилей воспитания, конкретизировать последствия для развития личности каждого из них).

2 вопрос. **Критерии воспитанности.**

3 вопрос. **Воспитание и психологическое здоровье человека** (как воспитание влияет на психологическое здоровье детей).

Для подготовки к дискуссии необходимо ознакомиться с содержанием Приложения 3.

1.3.12. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся – подготовки практических рекомендаций по воспитанию детей в стиле «Советы детей взрослым» (это может быть «Письмо родителям (педагогам) от имени ребенка», повествование в стиле «Да..., но...», «Дневник ребенка» и т. д.).

При выполнении задания необходимо ознакомиться с содержанием Приложения 1.

1.3.13. Работа по подгруппам: обучающимся необходимо ознакомиться с приведенными ниже материалами и составить

Материалы для ознакомления:

Влияние на ребенка с помощью позитивных сообщений

Когда требуется изменить поведение ребенка, **позитивное сообщение** состоит из следующих компонентов:

Описание произведенного действия:

Когда ты...

Описание возможного (или неизбежного) результата этого действия:

Может случиться, что...

Предложение альтернативного варианта поведения:

Лучше...

Ребенок может игнорировать Я-высказывание по следующим причинам:

1. Возможно, он уже вырос из того правила или требования, которое вы для него установили. Лучше пересмотреть правила.

2. Вы «вторглись» в проблемы, которые он хочет решать сам. Лучше задать себе вопрос: «Касается меня лично то, что он делает?». И если лично вас это не касается, предайте ему право заботиться о себе в этом вопросе самому. Все равно ваши волнения здесь не помогут.

3. Возможно, ребенок манипулирует вами, меряется силами и не хочет сдавать позиции. В этом случае в контекст Я-сообщений необходимо включить предупреждение о возможных санкциях, чтобы ребенок начал с вами считаться.

Данное Я-высказывание строится по следующей схеме:

Ваши действия	Действия ребенка
1. Я-сообщение	Игнорирование
2. Усиленное Я-сообщение	Дальнейшее игнорирование
3. Конкретное пожелание (Я хочу...)	Невыполнение желаемого действия (отказ)
4. Предупреждение о возможных санкциях (Я собираюсь сделать...)	Дальнейшее игнорирование
5. Реализация санкций	

1.3.14. Работа по подгруппам с использованием технологии «Метод инцидента»: обучающимся необходимо выработать пути решения нескольких (для каждой подгруппы) предложенных ниже ситуаций.

А. Ученица отказалась участвовать в уборке класса. Сказала, что она учится игре на фортепиано и может испортить кисти рук.

Как вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной ситуации и почему?

Б. На перемене вы идете по школьному коридору и видите, что двое учеников из 6-го класса дерутся. Их не останавливает даже то, что Вы заметили данную ситуацию. На ваш призыв остановиться они продолжают драться.

Как вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной ситуации и почему?

В. На перемене к вам достаточно регулярно подходит один из учеников и «ябедничает» на своих одноклассников. Он рассказывает, кто у кого списывал, кто не делал домашнее задание, кто кого и как обзывает.

Как вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной ситуации и почему?

Г. Обучающаяся из 9 класса пришла в школу вызывающе одетой, с ярким макияжем, большим количеством бижутерии.

Как вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной ситуации и почему?

Д. Подростку 14 лет, хорошо учится, быстро усваивает учебный материал. Год назад родители за хорошую учебу купили ему компьютер. В настоящее время подросток все досуговое время проводит за компьютером. Стал хуже есть, наблюдаются нарушения сна, нервозность, агрессивность.

Как вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной ситуации и почему?

Е. Мальчик 10 лет в школу приходил неоднократно с ушибами и синяками. На вопрос педагога о причине этих ушибов, мать сказала, что все мальчишки подвижные и всегда падают, ударяются, дерутся. Когда педагог стал настой-

чив в вопросах, мать ответила, что никто не имеет право вмешиваться в их личную жизнь.

Как вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной ситуации и почему?

Ж. Обучающийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-либо из товарищей по классу, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним». – Как на это должен отреагировать учитель?

Как вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной ситуации и почему?

3. Первые недели работы в должности классного руководителя 9 класса показали молодому учителю, что отношения между детьми сложные, конфликтные, ребята дружат по группам, не стремятся к объединению. К классному руководителю они относятся недоверчиво, не склонны к доверительному контакту. Большинство учеников проигнорировали предложение классного руководителя собраться после уроков и поговорить о том, как можно сделать жизнь в классе интереснее, веселее. Пришли лишь самые послушные и тихие дети. Это озадачило и очень огорчило классного руководителя.

Как вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной ситуации и почему?

1.3.15. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – составления эссе после прочтения одной из книг (на выбор): «Как на самом деле любить детей» Д. Р. Кэмпбелла или «Родители как психотерапевты» А. Крафта, Г. Лэндрета.

1.3.16. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – составления плана-конспекта воспитательного мероприятия (направление воспитательной работы, возраст обучающихся, форма мероприятия по выбору).

1.3.17. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – выполнения задания после просмотра отрывка фильма «Оптом дешевле» <https://yandexwebcache.net/> *.

* Задание к фильму: А) Просмотрите отрывок фильма «Оптом дешевле». Проанализируйте основные характеристики семейного воспитания (отдельно для каждого родителя):

1. Стиль воспитания.
2. Применяемые методы воспитания.
3. Применяемые средства и формы воспитания.
4. Допущенные воспитательные ошибки.
5. Эффективность семейного воспитания в данной семье в целом.

Б) Сформулируйте рекомендации по оптимизации воспитательной системы для каждого родителя.

2. Тема «ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ (ДИДАКТИКА)»

Содержание занятий лекционного типа

Общие представления о педагогике как теории обучения. Дидактика. Содержание понятия обучение. Преподавание и учение. Критерии эффективности обучения. Структура обучения: цели, задачи, содержание, методы, формы, средства. Принципы обучения. Характеристика методов обучения. Классификация средств обучения. Особенности и признаки классно-урочной системы обучения. Особенности и признаки лекционно-практической системы обучения. Общие формы организации учебной деятельности. Урок, лекция, семинарские, практические и лабораторные занятия, диспут, конференция, зачет, экзамен, факультативные занятия, консультация. Формы организации обучения в школе. Особенности школьного урока. Типы уроков.

2.1. Теоретические материалы (при составлении теоретических материалов данного параграфа использовались материалы учебника «Психология и педагогика» А. А. Реана, Н. В. Бордовской, С. И. Розума, пособия В. В. Воронова «Педагогика школы в двух словах» и др.)

Дидактика – это отрасль педагогики, направленная на изучение и раскрытие теоретических основ организации процесса обучения (закономерностей, принципов, методов обучения), а также на поиск и разработку новых принципов, стратегий, методик, технологий и систем обучения.

Выделяют **общую и частную** (предметную методику обучения) дидактику. Так, сформировались методики обучения для отдельных учебных дисциплин (методика обучения математике, физике, иностранному языку).

Обучение, преподавание, учение – основные категории дидактики.

Обучение – процесс взаимодействия преподавателя (учителя) и обучающихся, в результате которого обеспечивается развитие обучающегося.

Процесс обучения как совместная деятельность педагога и обучающихся подразделяется на два взаимосвязанных процесса: преподавание и учение.

Деятельность преподавателя (учителя) в процессе обучения называется **преподаванием**.

Преподавание – это деятельность преподавателя по:

- передаче информации;
- организации учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- оказанию помощи при затруднении в процессе учения;
- стимулированию интереса, самостоятельности и творчества обучающихся;
- оценке учебных достижений обучающихся.

Целью преподавания является организация эффективного учения каждого обучающегося в процессе передачи информации, контроля и оценки ее усвоения, а также взаимодействие с обучающимися и организация как в совместной, так и в самостоятельной деятельности.

Деятельность учащегося в процессе обучения называется **учением**.

Учение – это деятельность обучающегося, которая подразумевает:

- освоение, закрепление и применение знаний, умений и навыков;
- самостимулирование к поиску, решению учебных задач, самооценке учебных достижений;
- осознание личностного смысла и социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений окружающей действительности.

Целью учения является познание, сбор и переработка информации об окружающем мире. Результаты учения выражаются в знаниях, умениях, навыках, системе отношений и общем развитии обучающегося.

Учебная деятельность включает в себя:

- овладение системами знаний и оперирование ими;
- овладение системами обобщенных и более частных действий, приемов (способов) учебной работы, путями их переноса и нахождения – умениями и навыками;
- развитие мотивов учения, становление мотивации и смысла последнего;
- овладение способами управления своей учебной деятельностью и своими психическими процессами (волей, эмоциями и пр.).

Как и процесс научного познания, процесс обучения сложен и противоречив. **Его движущими силами являются внутренние противоречия** – источники развития и совершенствования:

- между постоянно возрастающими требованиями общества к образованию, которые диктуются социально-экономическим прогрессом, и возможностями процесса обучения в данных условиях.
- между познавательными задачами, которые выдвигаются процессом обучения, и уровнем знаний, умений, умственного развития обучающихся (между знанием и незнанием);
- между преподаванием и учением, требующим самостоятельности и активности обучающихся.

Естественнонаучной основой процесса обучения является учение о высшей нервной деятельности человека. Для дидактики особое значение имеет учение о пластичности нервной системы, динамическом стереотипе, сигнальных системах. Учение о типах высшей нервной деятельности дает педагогу возможность индивидуализировать процесс обучения, а знание закономерностей движения основных нервных процессов (возбуждения и торможения) – правильно организовывать его.

Процесс обучения выполняет три основные функции: образовательную, воспитательную и развивающую.

Образовательная функция – основная, определяющая. Главное назначение обучения – вооружение знаниями, формирование специальных и общенаучных умений и навыков. С философской точки зрения знание – это результат познания действительности в виде фактов, выводов, закономерностей, идей, теорий, которыми располагает наука. Знания непрерывно обновляются, их объ-

ем быстро растет. Требования к знаниям: полнота, систематичность, осознанность, действенность.

Воспитательная функция предполагает решение основных задач в процессе учения, формирование мировоззрения, духовных, нравственных, трудовых, эстетических представлений, убеждений, взглядов, идей и т. п.

Развивающая функция обеспечивает процесс создания личности, развивает ее восприятие, мышление, волевою, эмоциональную и мотивационную сферы.

Эти функции взаимосвязаны и взаимодействуют в процессе комплексного планирования и решения задач образования, воспитания и развития личности обучающегося с использованием разнообразных форм, методов и средств обучения.

Преподавание и учение – две стороны единого образовательного процесса в любой образовательной организации. Нельзя осуществлять преподавательскую деятельность без ориентации на деятельность обучающихся, на то, как они усваивают знания, насколько активны в процессе обучения.

Существует несколько подходов к организации усвоения знаний. Среди них выделяют **рефлекторно-ассоциативную теорию** и теорию поэтапного формирования умственных действий. Первую предложили психологи Н. Менчинская и Д. Богоявленский, утвердив в отечественной дидактике структуру процесса усвоения знаний:

1) восприятие – отображение в сознании человека отдельных свойств предметов и явлений, действующих в данный момент на органы чувств;

2) понимание (осмысление) – установление связей между предметами и явлениями, процессами, выяснение их строения, состава, назначения, вскрытие причин явлений или событий, т. е. анализ, синтез, сравнение и т. п.;

3) обобщение предполагает выделение и объединение существенных черт предметов и явлений действительности, изучаемых в данный период;

4) закрепление обеспечивает прочное запоминание, углубляет и расширяет знания, развивает учебно-познавательные умения и навыки;

5) применение – умение использовать полученные знания на практике в учебном процессе и жизни.

Эффективность обучения определяется внутренними и внешними критериями. В качестве внутренних критериев используют успешность обучения и академическую успеваемость, а также качество знаний и степень наработанности умений и навыков, уровень развития обучающегося, уровень обученности и обучаемости.

Академическая успеваемость обучающегося определяется как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. Академическая успеваемость находит отражение в балльной оценке.

Обучаемость – это приобретенная обучающимся (под влиянием обучения и воспитания) внутренняя готовность к различным психологическим перестройкам и преобразованиям в соответствии с новыми программами и целями дальнейшего обучения – общая способность к усвоению знаний. Важнейшим

показателем обучаемости является то количество дозированной помощи, которая необходима учащемуся для достижения заданного результата.

Обученность – это тезаурус, или запас усвоенных понятий и способов деятельности; т. е. система знаний, умений и навыков, соответствующая норме (заданному в образовательном стандарте ожидаемому результату).

Процесс усвоения знаний осуществляется поэтапно в соответствии со следующими уровнями:

- различения или узнавания предмета (явления, события, факта);
- запоминания и воспроизведения предмета, понимания, применения знаний на практике и переноса знаний в новые ситуации.

Качество знаний оценивают по таким показателям, как их полнота, системность, глубина, действенность, прочность.

Одним из основных показателей перспектив развития учащегося является способность ученика к самостоятельному решению учебных задач (близких по принципу решения в сотрудничестве и с помощью учителя).

В качестве **внешних критериев** эффективности процесса обучения принимают:

- степень адаптации выпускника к социальной жизни и профессиональной деятельности;
- темпы роста процесса самообразования как пролонгированный эффект обучения;
- уровень образованности или профессионального мастерства;
- готовность повысить образование.

Закономерности обучения

Выделяют внешние и внутренние закономерности обучения.

К **внутренним закономерностям обучения** относят зависимость обучения от общественных процессов и условий (социально - экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества и государства в определенном типе и уровне образования), а именно:

- зависимость его развития от способа разрешения основного противоречия между познавательными или практическими задачами и наличным уровнем необходимых для их решения знаний, умений и навыков обучающихся, умственного развития;
- отношение между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения;
- подчиненность результативности обучения способам управления процессом последнего и активности самого ученика;
- задачная структура, т. е. при успешном решении одной учебной задачи и постановке следующей ученик продвигается от незнания к знанию, от знания – к умению, от умения – к навыку.

К **внешним закономерностям обучения** относят связи между компонентами процесса обучения (между целями, содержанием образования, методами, средствами и формами обучения; между учителем, учеником и смыслом учебного материала), а именно:

- социальная обусловленность целей, содержания и методов обучения;
- воспитывающий и развивающий характер последнего;
- обучение всегда осуществляется в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе;
- зависимость результатов обучения от особенностей взаимодействия обучающегося с окружающим миром.

Принципы обучения (дидактические принципы)

Принципы обучения – это руководящие идеи в организации учебных занятий, научно обоснованные рекомендации, правила, нормы, регулирующие процесс обучения. Принципы зависят от целей обучения и дидактической концепции. В современной дидактике имеются классические принципы, а также принципы, разработанные в последние десятилетия. Их необходимо использовать при выборе методов и приемов обучения. Поскольку принципы зависят от целей обучения, то некоторые из них актуальны только для определенных образовательных программ (среднего общего, среднего специального, высшего образования), другие же справедливы для всех.

Принципом обучения называют исходные требования к процессу обучения, вытекающие из закономерностей его эффективной организации. В современной дидактике выделяют следующие принципы:

- гуманистическая целенаправленность (обучение и воспитание всесторонне развитой личности с учетом ее индивидуальности и социальных условий);
- связь с жизнью, с задачами, которые решают общество, коллектив, личность в их единстве;
- сотрудничество преподавателя и обучающихся, семьи и общественности, трудового (студенческого) коллектива в достижении намеченных задач обучения и воспитания;
- научность в организации обучения (разработка целей, отбор содержания, выбор методов и форм организации обучения, разработка новых технологий обучения);
- наглядность, единство абстрактного и конкретного, материально-предметного, наглядно-образного, словесно-знакового и др.;
- доступность в обучении, единство научного и эмпирического, учет индивидуальных уровней развития творческих способностей обучающихся;
- прочность, систематичность и последовательность в реализации содержания и использования новых технологий, методов, форм организации на разных этапах обучения;
- сознательное и активное отношение учащейся молодежи к обучению при руководящей роли преподавателя;
- сочетание различных форм, методов и средств обучения в зависимости от задач и содержания;
- создание необходимых условий для обучения.

Основные дидактические принципы представлены в таблице ниже.

Принципы обучения

Принцип	Его суть	Источники	Правила реализации
1	2	3	4
Научности	Обучающимся предлагаются для усвоения прочно установленные наукой знания, пед. процесс при этом строится на строго научной основе	Цель (Задачи) ПП (пед. процесса) Возрастные особенности обучающихся	1. Используйте современные научные понятия, теории, учения. 2. Знакомьте уч-ся с научными методами познания. 3. Организуйте ПП на основе новейших достижений педагогики, психологии, методики. 4. И другие.
Систематичности	целенаправленное упорядочивание знаний и умений обучающихся; систематическое расположение материала как в целом, так и при каждой встрече с детьми; изложение и усвоение знаний в системе; последовательность в работе.	Закономерности процесса познания (от простого к сложному, от частного к общему...) Психологические особенности мышления (поэтапное формирование умств. действий). Цель (задачи) ПП	1. Новое изучайте на основе хорошо усвоенного предыдущего 2. Излагайте материал по частям, устанавливая логические связи и отношения между ними. 3. Постоянно диагностируйте уровень образования, развития и формирования личности, оценивайте результаты, прогнозируйте ПП. 4. И другие.
Связи теории с практикой	Осознание уч-ся значения знаний (теории) в практической деятельности людей; обучение и приучение шк-ов к использованию полученных знаний на практике.	Цель (задачи) ПП Практика как критерий истины, источник и объект познания.	1. При раскрытии нового опирайтесь на конкретные, реальные факты и явления окружающей действительности. 2. Учите шк-ов методам применения знаний на практике. 3. Создавайте условия для реализации уч-ся полученных знаний на практике.
Сознательности и активности	Сознательное и активное отношение шк-ов к ПП; развитие самостоя-	Психологические особенности шк-ов (активная деятельность как гл.	1. Обеспечивайте понимание уч-ся всего содержания, форм, средств, методов ПП. 2. Формируйте у уч-ся ак-

ности	тельности и творчества у уча-ся; развитие потребности в само-образовании и в самовоспитании.	условие развития личности; разви-тие речи, мышле-ния и др.) Практика Цель (задачи) ПП	тивное отношение к окру-жающей действительности. 3. Чаще практикуйте творче-ские развивающие задания.
Наглядности	Обеспечение свя-зи между кон-кретным и аб-страктным, между предметами ре-ального мира и абстрактным мышлением, при-ближающей про-цесс познания к живому созерца-нию реального мира.	Закономерности процесса познания (начало – живое созерцание). Психологические особенности детей (“дитя мыслит формами, краска-ми, звуками” (К. Д. Ушинский) Практика	1. Помните, что основа аб-страктных положений – жи-вое представление предметов и явлений. 2. Используйте различные виды наглядности (словес-ную, предметную, изобрази-тельную). 3. Обеспечивайте возмож-ность восприятия окружаю-щего мира несколькими ана-лизаторами.
До-ступно-сти	Содержание и способы взаимо-действия в ПП должны быть по-нятными и по-сильными для уча-ся.	Практика обуче-ния и воспитания. Возрастные осо-бенности уча-ся. Цель (задачи) ПП.	1. Следуйте в работе с деть-ми от простого к сложному, от легкого к трудному, от из-вестного к неизвестному. 2. Стройте ПП на высшей грани возможностей школь-ников. 3. Объясняйте суть заданий, видов деятельности, сужде-ний и др.
Проч-ности усвое-ния знаний	Знания школьни-ков должны быть надежными, не подверженными переменам во времени, чтобы не требовалось в по-следствии пере-учиваться.	Цель (задачи) ПП. Закономерности процесса познания (его этапность). Возрастные осо-бенности уча-ся.	1. Не перегружайте память в ущерб мышлению. 2. Приучайте уча-ся работать со словарями-справочника-ми, чтобы не заучивать вспомогательный материал, а также плохо осмысленные понятия и положения. 3. Новое связывайте с ранее пройденным.

Структура образовательного процесса – это совокупность составляю-щих его частей, соответствующих компонентам педагогической системы.

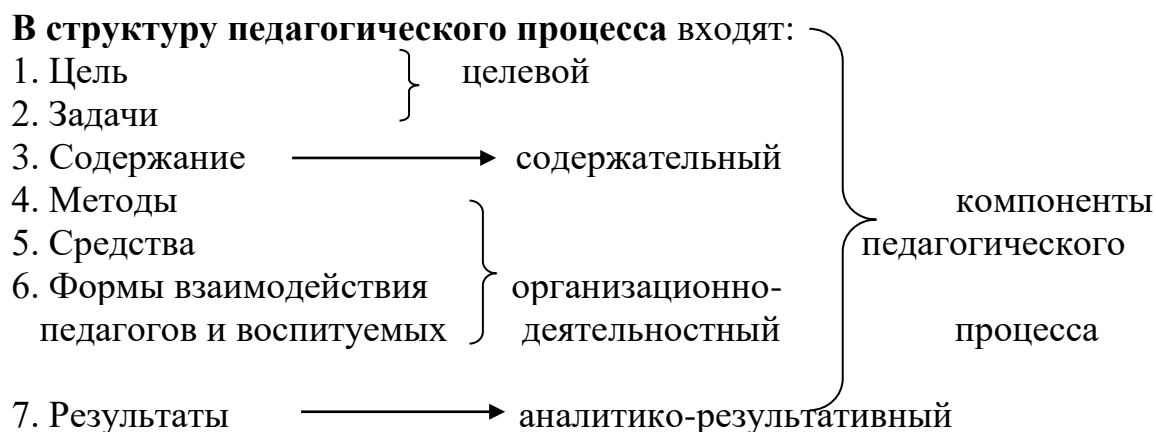


Рис. 1. Структура педагогического процесса

Целевой компонент педагогического процесса – определение целей воспитания, обучения.

Содержательный – разработка содержания образования, определяется образовательными стандартами, образовательными программами и учебниками по данному предмету.

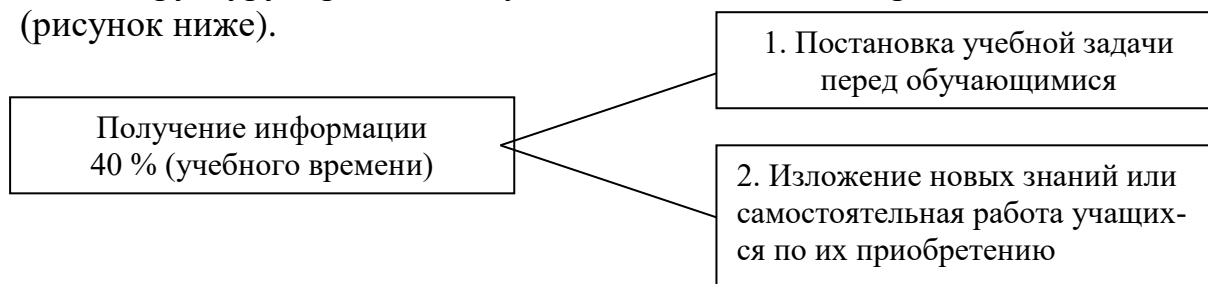
Операционно-деятельностный – непосредственно отражает процессуальную сущность обучения, это процедуры по обучению, воспитанию и взаимодействию участников процесса, реализуется посредством определенных методов, средств и форм организации преподавания и учения.

Аналитико-результативный – проверка, оценка и анализ результатов воспитания, обучения, суждение об эффективности процесса.

Ю. Бабанский выделяет сходные составляющие процесса обучения: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный. Стимулирующе-мотивационный компонент предполагает стимулирование педагогом у обучающихся интереса к занятиям, потребности в решении поставленных учебно-воспитательных задач, развитие мотивов учения и познавательной активной деятельности обучающихся.

Все компоненты учебного процесса закономерно взаимосвязаны. В соответствии со структурой педагогического процесса строится педагогическая деятельность: разрабатываются цели, содержание, способы и виды деятельности и анализ результатов.

Структуру процесса обучения также можно представить схематически (рисунок ниже).



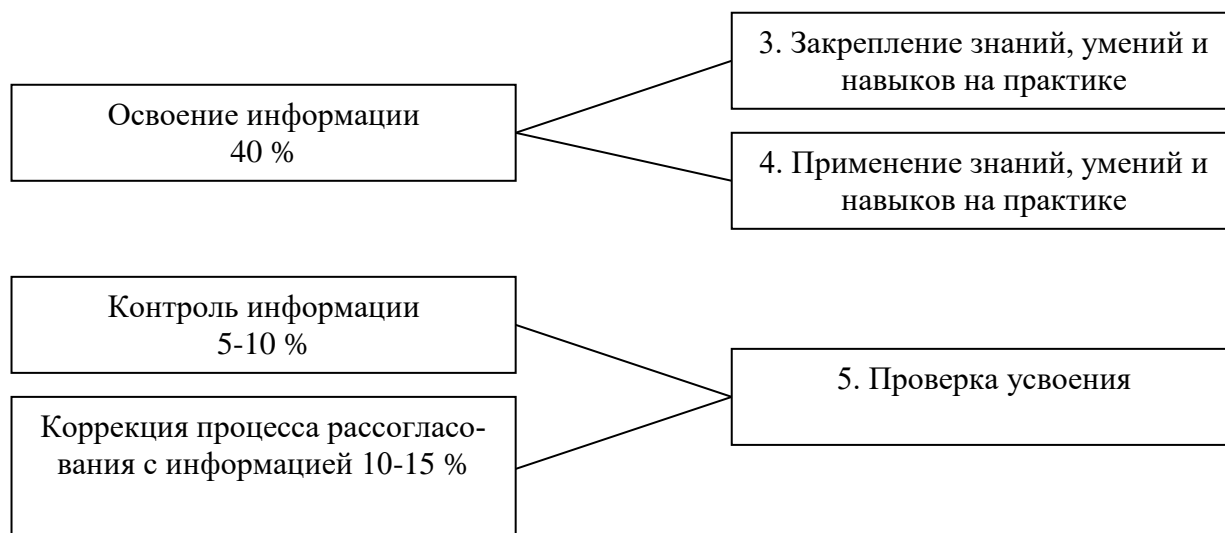


Рис. 2. Структура процесса обучения

Цель III (педагогического процесса) – идеальное, мысленное предвосхищение результатов деятельности, т.е. ожидаемые изменения в человеке (или группе людей). Это ведущий компонент педагогического процесса.

Задача III – конкретное выражение цели; цель, данная в определенных условиях.

В настоящее время при выборе целей и задач обучения необходимо ориентироваться на **федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС)**, в которых в качестве требований к результатам освоения образовательной программы рассматриваются:

- на уровне среднего общего образования: достижение личностных, метапредметных и предметных **результатов освоения** образовательных программ (см. ниже);
- на уровне среднего профессионального (СПО) и высшего образования (ВО) – формирование у обучающихся определенных **компетенций**, установленных образовательным стандартом.

В современной литературе представлено большое количество определений понятия компетенция. ФГОС так определяет компетенции: **компетенция** – способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных профессиональных либо жизненных ситуациях; компетентность – уровень владения выпускником совокупностью компетенций, отражающий степень готовности к применению знаний, умений, навыков и сформированных на их основе компетенций для успешной деятельности в определенной области.

В структуре компетенции можно выделить следующие **компоненты**:

1. **Когнитивный** – знание академической области, способность знать и понимать.

2. **Деятельностный** – практическое и оперативное применение знаний к конкретной ситуации (умения, навыки, опыт деятельности).

3. **Ценностный** – готовность к применению компетенции, мотивация к решению профессиональных задач, активность и заинтересованность в получении результата, отношение к процессу, содержанию и результату деятельности.

Соответствующие предмету / дисциплине результаты обучения или компетенции из соответствующего ФГОС отражаются в **образовательных программах** каждой образовательной организации. В соответствии с ФГОС нового поколения (так называемыми 3++), компетенции конкретизируются в индикаторах их достижения. Индикаторы достижения компетенций также отражаются в образовательных программах.

Однако в процессе текущего контроля и промежуточной аттестации осуществляется оценка сформированности не самих компетенций, а результатов обучения по дисциплинам, соотнесенных с ними, т. е. определенных составляющих компетенций. Понятия «компетенция» и «планируемые результаты обучения по дисциплине» соотносятся следующим образом: планируемые результаты обучения по дисциплине – это ожидаемые и измеряемые «составляющие» компетенций: знания, практические умения, опыт деятельности, личностные качества, которые должен получить и уметь продемонстрировать обучающийся после обучения по той или иной дисциплине. Результаты обучения соответствуют отдельным этапам (определенным частям) процесса обучения, в качестве которых могут рассматриваться семестры, триместры, четверти и отражаются в рабочих программах дисциплин / предметов.

Формулирование планируемых результатов обучения по дисциплине является задачей преподавателя. Процесс определения планируемых результатов обучения по дисциплине представляет собой конкретизацию результатов освоения образовательных программ – предметных результатов обучения / компетенций или индикаторов их достижения (в зависимости от уровня образования и поколения ФГОС) применительно к конкретной дисциплине / предмету.

Присоединение России к Болонскому соглашению в 2003 году заставляет обратиться к опыту европейских образовательных систем, где широко используется понятие «**дескрипторы**» – операционализируемые признаки проявления компетенции (результата обучения). Данное понятие используется применительно к квалификации и уровню образования, характеризуя образовательную программу в целом: наличие необходимых знаний, их специальной направленности и новизны. Наибольшее распространение получили Дублинские дескрипторы, разработанные с целью систематизации дескрипторов уровней в разных странах, в виде характеристик знаний, умений и навыков, которыми должен обладать выпускник образовательной организации.

Однако в практике российской системы образования в настоящее время большинство авторов отождествляют дескрипторы с планируемыми результатами обучения по дисциплинам. При этом для формулирования дескрипторов чаще всего используется таксономия Блума (см. ниже), отражающая результаты обучения через знания, умения и навыки. Также часто понятие «дескриптор» используют как синоним индикаторов достижения компетенции (Н. В. Кулешова, А. Н. Полетайкин). Кроме того, в нормативных документах по организации

образовательной деятельности вводятся такие понятия как показатели, критерии и шкалы оценивания. В связи с широким многообразием дефиниций, характеризующих результаты обучения, проведем сравнительный анализ близких по значению понятий, связанных с результатами обучения (таблица ниже).

Таблица 3

Смысловое поле понятий, характеризующих результаты обучения

Понятие	Уровень образования	Документ, в котором отражается понятие	Определение понятия	Примечание
Результаты освоения образовательной программы (ОП)	Среднее общее, СПО и ВО	ФГОС для программ среднего общего образования, СПО и ВО	система обобщённых личностно-ориентированных целей образования, конкретизированных в требованиях ФГОС к результатам обучающихся, освоивших образовательную программу.	На уровне средней школы делятся на: личностные, метапредметные и предметные результаты освоения ОП. На уровнях СПО и ВО представляют собой компетенции обучающихся.
Предметные результаты изучения учебных предметов	Среднее общее	ФГОС для программ среднего общего образования,	освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению ...	Конкретизированы для отдельных предметных областей, например, «Филология», «Иностранный язык» и т. д.

Компетенция	СПО и ВО	ФГОС для программ среднего профессионального и высшего образования	способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных профессиональных либо жизненных ситуациях.	Включает 3 компонента: когнитивный, деятельностный, ценностный.
Индикаторы достижения компетенций (ИДК)	ВО	Основная образовательная программа по ФГОС 3++	комплекс измеряемых характеристик, уточняющих и раскрывающих формулировку компетенции в виде конкретных действий, выполняемых выпускником, освоившим данную компетенцию.	Соотносятся с профессиональными действиями в профстандартах.
Планируемые результаты обучения по дисциплине / предмету / курсу	Среднее общее, СПО и ВО	Рабочая программа дисциплины / предмета	конкретные результаты обучения по отдельным дисциплинам, предметам, модуля и иным элементам ОП на уровне полученных обучающимися знаний, умений, навыков, опыта деятельности; это ожидаемые и измеряемые «составляющие» компетенций: знания, практические умения, опыт деятельности, личностные качества, которые должен получить и уметь продемонстрировать обуча-	Формулируются с использованием дефиниций: знать, уметь, владеть.

			ющийся после обучения по той или иной дисциплине.	
Дескрипторы	Среднее общее, СПО и ВО	Рабочая программа дисциплины / предмета	операционализируемые признаки проявления компетенции / результата обучения; качественные критерии оценивания, описывающие уровень проявления ИДК или результата обучения, что дает основания для определения степени ее сформированности у обучающегося.	Формулируются как конкретные действия обучающихся, соотносятся с уровнями усвоения (см. ниже).
Показатели	«Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам...» любого уровня.		Показатель – в большинстве случаев, обобщённая характеристика какого-либо объекта, процесса или его результата, понятия или их свойств.	Показатели могут быть количественными или качественными.
Критерии			Критерий – значение показателя, необходимое для принятия решения; это признак, по которому можно судить об отличии одного состояния явления от другого. Критерий (греч. κριτήριον – способность различения, средство суждения, мерило) – признак, основание, правило принятия решения	Критерий рассматривается как эталон, на основе которого осуществляется оценка, сравнение результатов.

		по оценке чего-либо на соответствие предъявленным требованиям (мере).	
--	--	---	--

Как видно из таблицы, все понятия взаимосвязаны. Рассмотрим подробнее разницу между понятиями «показатель» и «критерий», поскольку нередко в литературе и сознании людей содержание данных понятий смешивается. Для большей наглядности сначала рассмотрим взаимосвязь этих понятий на понятном для всех примере: «Спидометр в машине дает фактическое значение скорости – 70 км/час. Знак устанавливает критерий – 60 км/час. Сравнение фактической скорости с установленной позволяет определить, нарушает водитель правила или нет.

Показатель: скорость

Значение показателя: 70 км/час

Критерий: не более 60 км/час

Решение: правила нарушены».

Однако следует подробнее остановиться на применении понятий «показатель» и «критерий» к практике определения результатов обучения и их взаимосвязи с дескрипторами. **Планируемые результаты обучения** по факту описываются через систему определенных **показателей**, например, на сайте <https://worldskills.ru/> так описываются показатели определенных умений воспитателя детского сада: «Специалист должен уметь:

- формулировать цель, задачи и ожидаемые результаты интегрированного занятия по речевому развитию с дидактической игрой для подгруппы детей;
- определять вид интеграции;
- разрабатывать технологическую карту занятия; ...».

Назовем такие показатели **показателями первого уровня**. Однако нередко также используется понятие «**показатели оценивания ...**», в таком случае речь идет о конкретном контрольном задании и показателях, оцениваемым при выполнении обучающимся данного задания. Например, в программе государственной итоговой аттестации для направления подготовки 45.03.02 Лингвистика Новороссийского филиала ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» так описываются «Показатели оценивания комплексного анализа текста (первый иностранный язык):

1. Полное / неполное понимание содержания прочитанного текста.
2. Умение / неумение последовательно, логически изложить художественно-смысловую композицию и идейное содержание текста с учетом языковых и художественных средств.
3. Выразительное / невыразительное изложение прочитанного текста с учётом правил произношения, словесного и фразового ударения, интонационного оформления в соответствии с нормами английского языка».

Назовем такие показатели **показателями второго уровня**.

Критерии применительно к результатам обучения обозначают определенные правила принятия решения о том, сформированы ли определенные ранее показатели или нет. Нередко критерии связаны с балльными отметками обучающихся и контрольными заданиями. Критерии чаще формулируются именно по отношению к показателям, оцениваемым при выполнении определенных заданий, т. е. по отношению к показателям второго уровня.

Например, применительно к предыдущему примеру критерии оценивания сформулированы следующим образом: «Оценка «отлично» ставится, если обучающийся понял основное содержание предложенного аутентичного текста, выделил его тему, идею, определил используемые автором стилистические приемы, дал собственную интерпретацию, продемонстрировал владение разными стратегиями чтения, высказал свое собственное отношение к прочитанному, продемонстрировав широкий лексический запас.

Оценка «хорошо» ставится, если обучающийся понял основное содержание аутентичного текста, выделил его тему, идею, продемонстрировал владение разными стратегиями чтения, определил основные стилистические приемы, однако испытывал затруднения в их интерпретации. При высказывании собственной точки зрения по прочитанному в основном использовал лексику и фразы из текста. Произношение в целом соответствовало требованиям, однако имели место случаи отклонения от произносительных норм.

Оценка «удовлетворительно» ставится, если обучающийся не совсем точно понял основное содержание аутентичного текста, смог определить тему, но испытывал затруднения с формулировкой идеи текста. Обучающийся не смог выделить все стилистические приемы, в ответе отсутствовала их интерпретация. При высказывании собственной точки зрения по прочитанному пользовался только текстом, имеет ограниченный словарный запас. Произношение в целом соответствовало нормам, однако имелась интерференция со стороны родного языка.

Оценка «неудовлетворительно» ставится, если обучающийся неверно понял содержание текста, затруднялся в определении его темы и идеи, не смог выделить все стилистические приемы, при анализе текста ограничился его пересказом. Имели место фонетические и грамматические ошибки».

Теперь рассмотрим, как взаимосвязаны показатели, критерии и дескрипторы. **Дескрипторы** по факту – конкретизированные для каждого **уровня** показатели. Например, так определены Дублинские дескрипторы для элемента «Коммуникация» для различных уровней циклов обучения, предусмотренных в Болонской модели:

«1 (Бакалавр): Передача информации, идей, проблем и решений.

2 (Магистр): Передача выводов, а также лежащих в их основе знаний и соображений (ограниченный охват), аудитории специалистов и неспециалистов (монолог).

3 (Доктор): общение с коллегами, широким ученым сообществом и обществом в целом (диалог) на темы, связанные со сферой профессиональных знаний (широкий охват)».

В данном примере приведены дескрипторы для показателей первого уровня. Однако можно сформулировать дескрипторы и для показателей второго уровня. Такие дескрипторы по факту уже могут являться критериями оценивания (!). Такие дескрипторы всегда относятся к конкретному контрольному заданию и не могут рассматриваться в отрыве от него.

Например: показатели и критерии оценки сформированности познавательных универсальных учебных действий постановки и решения задач для обработки результатов диагностической процедуры А. А. Семенов и Е. В. Пяtkовой приводятся в таблице ниже.

Таблица 4

Показатели и критерии оценки сформированности познавательных универсальных учебных действий постановки и решения задач (ПУУДПиРЗ)

Показатели познавательных универсальных учебных действий постановки и решения задач	Показатели оценивания	Уровень развития	Критерии оценки / дескрипторы
Формулировка проблемы	Четкость и логичность формулировки проблемы. Отражение путей решения проблемы. Формулирование проблемы как задачи.	Высокий	Проблема сформулирована как задача. Формулировка четкая, логичная, отражает пути решения.
		Средний	Проблема сформулирована нечетко, не отражает пути решения, испытуемый нечетко представляет ситуацию.
		Низкий	Проблема не сформулирована. Испытуемый повторяет инструкцию (например, «Я потерялся»).
Разработанность алгоритма действий	Детальность алгоритма действий. Выделение последовательных операций в структуре действий по решению проблемы.	Высокий	Алгоритм действий выделен детально. Алгоритм тщательно спланирован. Испытуемым выделена четкая и оптимальная структура действий по решению проблемы.

		Средний	Алгоритм действий не является детальным. Последовательность операций в структуре действий по решению проблемы представлена нечетко.
		Низкий	Испытуемый не выделил последовательных операций в структуре действий для решения проблемы.
Продуктивность действий	Рациональность, эффективность найденного способа (способов) решения проблемы.	Высокий	Найденный способ решения проблемы является эффективным и позволяет решить проблему.
		Средний	Найденный способ в целом позволяет решить проблему, но является энергозатратным.
		Низкий	Найденный способ решения проблемы с высокой вероятностью не позволит ее решить.
Привлечение доп. ресурсов	Кол-во привлеченных ресурсов	Высокий	3 и более
		Средний	1
		Низкий	0
Гибкость	Количество найденных способов решения проблемы.	Высокий	3 и более
		Средний	2
		Низкий	1

В данном примере в первом столбце приводятся показатели первого уровня, их можно использовать в отрыве от контрольного задания, во втором столбце – показатели (оценивания) второго уровня, а в последнем – критерии оценки / дескрипторы, их необходимо рассматривать только по отношению к конкретному заданию, которое выполняют обучающиеся.

Исходя из вышеизложенного, можно описать следующий **алгоритм определения результатов обучения:**

1 этап. На уровне разработки **ФГОС**: определяются **результаты освоения образовательных программ**. Это делают разработчики ФГОС.

2 этап. На уровне разработки **образовательных программ**: анализ требований ФГОС и **распределение компетенций** / результатов освоения образовательных программ по **конкретным дисциплинам** / предметам. Для ФГОС 3++

– определение **индикаторов** достижения компетенций и распределение данных ИДК по дисциплинам. Это делают разработчики образовательных программ.

3 этап. На уровне разработки **рабочих программ дисциплин / предметов**: определение **планируемых результатов обучения по конкретным дисциплинам** через определение показателей (первого уровня). Это делают преподаватели.

Планируемые результаты обучения представляют собой показатели, которые могут быть измерены и достижение которых является подтверждением того, что запланированные задачи обучения достигнуты. Т. е. результаты обучения формулируются таким образом, чтобы было понятно, что будет способен продемонстрировать обучающийся после завершения обучения.

При описании планируемых результатов обучения по дисциплине используется таксономия целевых результатов обучения – «знает», «умеет», «владеет», «имеет опыт деятельности»:

- «знать» – способность воспроизводить и объяснять учебный материал с требуемой степенью научной точности и полноты;
- «уметь» – способность решать типичные задачи на основе воспроизведения стандартных алгоритмов решения;
- «владеть» / иметь опыт деятельности – способность решать усложненные задачи на основе приобретенных знаний, умений и навыков с их применением в нетипичных ситуациях – формируется в процессе получения опыта деятельности (и уметь передать этот опыт).

В методической литературе приводятся требования к формулированию результатов (целей) обучения. Например, SMART – аббревиатура из английских слов, показывающих, какими должны быть поставленные цели: Specific – конкретными, Measurable – измеряемыми, Achievable – достижимыми, Realistic – реалистичными and Time-bound – и определенными во времени.

Выделяют общие **принципы формулирования планируемых результатов обучения** по дисциплинам:

1. Каждая категория (знать, уметь, владеть) должна включать соответствующий глагол и конкретное описание планируемого результата. Например: «использовать основные методы психологической защиты и противопоставлять их оказываемому внешнему воздействию».

3. Следует избегать сложных предложений, использования неясных и неопределенных терминов: быть знакомыми, проинформированными, быть в курсе и др. Недопустимо также дублировать общее определение описываемой компетенции из ФГОС.

4. Прописывая результат обучения, необходимо помнить о реальности его достижения в рамках изучаемых программ, учитывать количество часов, отведенных на конкретные дисциплины.

5. Результаты обучения должны быть видимыми и измеримыми. Обобщенное, нечеткое описание категории может в дальнейшем вызвать затруднения в ее оценке, и, напротив, излишне детализированная формулировка потре-

бует проведения дополнительных процедур измерения степени сформированности данного результата обучения.

Шаблон для формулирования конкретных измеримых результатов обучения: «Обучающийся **демонстрирует способность...** глагол несовершенного вида ... конкретизирующие глагол **понятия**».

Таким образом, формулируется описание конкретных знаний и действий, которые обучающийся будет способен продемонстрировать, и выполнение которых можно будет реально наблюдать, зафиксировать документально и оценить по определенным критериям. При формулировании результатов обучения ошибочным является использование глаголов ментального действия, например, понимает, знает и т. д. Необходимо конкретизировать, а как именно проявляется то, что обучающийся, например, знает или понимает определенные понятия.

Приведем примеры формулирования планируемых результатов обучения по дисциплинам для различных направлений подготовки, например, для направления подготовки «Психология» сотрудниками Учебно-консультационного центра «Ника» приводятся такие примеры:

- «плохой» пример: «знать исторически важные системы психологии»;
- «хороший» пример: «распознавать (узнавать) и формулировать основополагающие идеи и критические суждения о бихейвиористском, Гештальт, гуманистическом, когнитивном подходах в психологии».

Приведем примеры формулирования планируемых результатов обучения для направления подготовки «Криминалистика». На уровне «знать»: классифицировать методы криминалистики и технико-криминалистические средства; объяснить понятие следа в широком и узком смысле слова; на уровне «уметь»: производить фиксацию хода и результатов следственного действия (фото-, видео-, аудиозапись, вычерчивать планы и схемы); определять типы папиллярных узоров, производить дактилоскопирование человека; обращаться с огнестрельным оружием, осматривать его, патроны и их части, а также следы, возникающие в результате выстрела; формулировать вопросы и готовить объекты и материалы при назначении экспертиз; на уровне «владеть»: применяет технико-криминалистические средства и приемы обнаружения, фиксации и изъятия следов преступления и иных вещественных доказательств.

4 этап. На уровне разработки **фондов оценочных средств и планирования педагогического контроля по дисциплине / предмету:** определение конкретных **дескрипторов** для каждого уровня усвоения / уровня сформированности компетенций (см. ниже). Другими словами – определение показателей (второго уровня) и критериев оценивания.

На практике используются различные варианты градации уровней усвоения, например: высокий, средний, низкий (или более дифференцированный вариант: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий, очень высокий). Нередко градация дескрипторов производится в соответствии с отметками по различным шкалам: пятибалльной, стобалльной и т. д. Однако использование таких градаций уровней не позволяет делать выводы о том, сформированы

ли результаты освоения образовательных программ – компетенции у обучающихся. Поэтому целесообразно подбирать дескрипторы в зависимости от запланированного для формирования **уровня усвоения** или **уровня сформированности компетенций**.

На уровне среднего общего образования первоначально необходимо определить планируемый уровень усвоения. Существуют разные представления об уровнях усвоения. Так, в 50-е гг. XX в. американский психолог Б. Блум разработал таксономию целей обучения в когнитивной (познавательной) сфере. Цели формулируются в терминах поведения, в конечных результатах, наблюдаемых признаках и действиях, которым можно дать объективную количественную и качественную оценку. Цели в познавательной сфере формулируются по следующим уровням:

1. Знание. Обучающийся знает факты, терминологию, теории, методы, принципы (например, цель может быть сформулирована следующим образом: обучающийся должен назвать шесть видов растений и перечислить характеристики каждого из них).

2. Понимание. Обучающийся объясняет связи между явлениями, преобразует материал, описывает следствия, вытекающие из данных (пример цели: обучающийся должен обсудить те изменения, к которым привел договор; пересказать информацию своими словами).

3. Применение. Обучающийся использует понятия, принципы, правила в конкретных ситуациях (пример цели: обучающийся должен решить квадратное уравнение № 143).

4. Анализ. Обучающийся умеет разбивать материал на составляющие и устанавливать взаимосвязь между ними (пример цели: обучающийся выделяет скрытые предположения, существенные признаки, логику рассуждения).

5. Синтез. Обучающийся умеет комбинировать элементы, создает то, что является новым для самого создателя (пример цели: обучающийся пишет сочинение, делает план эксперимента).

6. Оценка. Обучающийся умеет оценивать значение того или иного материала – художественного произведения, исследовательских данных и т. д. (пример цели: обучающийся выбирает лучший проект и обосновывает свой выбор).

В исследованиях **В. П. Беспалько** были выявлены следующие **уровни усвоения**.

Таблица 5

Уровни усвоения (В. П. Беспалько)

№	Уровень усвоения (В. П. Беспалько) *	Характеристика уровня (что способен продемонстрировать обучающийся после завершения обучения)
1	– Узнавание объектов, свойств, процессов при повторном вос-	– Обучающийся демонстрирует недостаточный уровень знаний по дан-

	<p>приятии информации или действиях с ними;</p> <p>– Сформированы знания-знакомства, для этого требуется 1 ед. времени.</p>	<p>ной дисциплине (умения, навыки, способности не сформированы).</p> <p>– Обучающийся не способен самостоятельно (без подсказки, инструкции, алгоритма) воспроизводить и применять усвоенную информацию.</p>
2	<p>– Воспроизведение, репродуктивное действие – самостоятельное воспроизведение знаний по памяти и применение усвоенных алгоритмов деятельности для решения типовых задач;</p> <p>– знания-копии, типовые ситуации; требует 4 ед. времени.</p>	<p>– Выявлена способность обучающегося воспроизводить ранее усвоенную учебную информацию и применять усвоенные алгоритмы деятельности для решения типовых задач.</p> <p>– Обучающийся имеет общее представление о виде деятельности, основных закономерностях функционирования объектов профессиональной деятельности, методах и алгоритмах решения практических задач.</p> <p>– Выявлена способность решать типовые задачи, принимать профессиональные и управленческие решения по известным алгоритмам.</p> <p>– Обучающийся способен выполнять типовые задания типовыми базовыми методами, может выполнять четко описанные процедуры, которые могут состоять из нескольких шагов, требующих принятия решения на каждом из них; находить и применять простые методы решения стандартно сформированных заданий, интерпретировать и использовать информацию, представленную в различных источниках, и рассуждать на этой основе; кратко описать свою интерпретацию, рассуждения и полученные результаты).</p>
3	<p>– Применение, продуктивное действие – поиск и использование субъективно новой информации для самостоятельного выполнения нового действия,</p> <p>– способность решать нетиповые (квазиреальные и реальные)</p>	<p>– Выявлен уровень сформированности, позволяющий обучающемуся гибко подходить к решению практико-ориентированных заданий и ситуаций, обосновывать и доказывать правильность выбранного способа их решения.</p>

	<p>задачи, комбинируя известные алгоритмы и приемы деятельности,</p> <p>– способность использовать известную информацию для решения неизвестных задач, применение навыков эвристического мышления;</p> <p>– знания-умения, нетиповые задачи, требует 9 ед. времени.</p>	<p>– Обучающийся выполняет нетиповые задания, демонстрирует комплексные умения и овладение практическими навыками (способен проанализировать практико-ориентированное задание, подобрать методы решения, решить и проанализировать ответ; понимать проблемную ситуацию, распознавать ограничения и устанавливать соответствующие допущения, работать целенаправленно, используя при рассмотрении предложенной ситуации хорошо развитое умение размышлять и рассуждать; обучающийся может размышлять над выполненными действиями, формулировать и излагать свою интерпретацию и рассуждения).</p>
4	<p>– Творчество, творческое действие;</p> <p>– знания-трансформации, умение перенести полученные ранее знания на решение новых задач, новых проблем, требует 16 ед. времени.</p>	<p>– Способность решать практические задачи повышенной сложности, нетиповые задачи, принимать профессиональные и управленческие решения в условиях неполной определенности, при недостаточном документальном, нормативном и методическом обеспечении.</p> <p>– Выявлена способность обучающегося творчески (нестандартно) мыслить, использовать систему интегрированных знаний и умений в новой ситуации.</p> <p>– Обучающийся способен к переносу установленных закономерностей на новые явления.</p>

* Примечание: теоретические материалы, изложенные в таблице, изложены на «Едином портале интернет-тестирования в сфере образования» (i-exam.ru).

Как видно из таблицы выше, для достижения каждого из уровней усвоения требуется разное количество единиц времени (данные значения были экспериментально выявлены В. П. Беспалько). В связи с этим, при определении планируемых результатов обучения необходимо учесть место данного курса в

системе обучения в целом, количество часов, отведенных на изучение предмета / дисциплины.

На уровнях среднего профессионального и высшего образования при формулировании дескрипторов первоначально необходимо определить планируемый **уровень сформированности компетенций**. Для этого можно использовать следующую классификацию уровней сформированности компетенций, соотнесенных с уровнями усвоения по В. П. Беспалько:

I. Критический уровень – по сути низший уровень сформированности компетенции – недостаточный уровень знаний; умения, навыки, опыт деятельности не сформированы; соответствующий данному уровню усвоения сформированности составляющих компетенций уровень усвоения (по В. П. Беспалько) – узнавание информации в условиях ее повторного восприятия или действия с ними; у обучающегося сформированы лишь знания-знакомства (по результатам исследований В.П. Беспалько, для их формирования требуется 1 единица времени), неспособность самостоятельно (без подсказки, инструкции, алгоритма) воспроизводить и применять усвоенную информацию. Формирование компетенции на данном уровне не должно быть целью работы преподавателя, однако данный уровень может быть выявлен у обучающегося по результатам оценки.

II. Репродуктивный уровень – знание основных (базовых) понятий, способность их идентифицировать и воспроизводить, ответить на вопросы в знакомой ситуации; отдельные элементы умений – способность выполнять стандартные процедуры в соответствии с прямыми указаниями в четко определенной ситуации, действия, которые логически вытекают из характеристики ситуации. Данный УСК не соотносится с уровнем усвоения по В. П. Беспалько, поскольку предполагает формирование лишь когнитивного компонента компетенций, то есть способности знать базовые понятия и не предполагает способности выполнять действия, даже репродуктивного характера (сформированы только отдельные элементы действий).

III. Базовый (минимальный обязательный уровень для выпускника бакалавриата) – способность воспроизводить ранее усвоенную учебную информацию и применять усвоенные алгоритмы деятельности для решения типовых задач; уровень усвоения – воспроизведение, репродуктивное действие; сформированы знания-копии (что требует 4 единиц времени).

IV. Повышенный (уровень выпускника бакалавриата) – способность выполнять нетиповые практико-ориентированные задания, обосновывать и аргументировать избранный способ решения; комплексные умения и овладение практическими навыками; уровень усвоения – применение, продуктивное действие – способность найти и применить субъективно новую информацию для того, чтобы самостоятельно совершить новое действие; применение навыков эвристического мышления; сформированы знания-умения (что требует 9 единиц времени).

V. Высокий (формируется на уровне магистратуры и выше) – способность решать практические нетиповые задачи повышенной сложности, принимать профессиональные и управленческие решения в условиях неполной опре-

деленности, действовать творчески, применяя и интегрируя знания и практические умения в новых ситуациях; способность к переносу установленных закономерностей на новые явления; уровень усвоения – творчество, творческое действие; сформированы знания-трансформации (что требует 16 единиц времени).

Приведем пример формулирования дескрипторов для репродуктивного и базового уровней сформированности компетенции ОПК-8 – владение особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения (ФГОС по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», преподаватель Мироненко Е. В.):

«Дескрипторы для репродуктивного УСК ОПК-8:

- идентифицировать и классифицировать основные звуковые и интонационные явления, свойственные официальному, нейтральному и неофициальному регистрам общения;
- делать интонационную разметку текста и воспроизводить речевые высказывания с использованием изученных звуковых и интонационных явлений;
- моделировать диалогические высказывания с использованием изученных этикетных формул (приветствие, прощание, поздравление, извинение, просьба) в устной и письменной коммуникации в разных речевых регистрах.

Дескрипторы для базового УСК ОПК-8:

- воспроизводить интонационные модели основных этикетных формул (приветствие, прощание, поздравление, извинение, просьба) и этапы моделирования коммуникативных ситуаций в разных регистрах общения;
- конструировать речевые высказывания с использованием заданных интонационных моделей;
- трансформировать речевые высказывания из одного речевого регистра в другой».

Приведем пример определения различных видов результатов обучения для дисциплины «Педагогическая антропология» для ФГОС 45.03.02. Лингвистика.

Таблица 6

Пример определения различных видов результатов обучения для дисциплины «Педагогическая антропология»

Вид результатов обучения		
Результаты освоения образовательных программ – компетенции (из ФГОС)	Планируемые результаты обучения по дисциплине (из рабочей программы дисциплины)	Дескрипторы (из фонда оценочных средств по дисциплине)
ПК-6 – способность эффективно строить учебный процесс, осуществ-	Когнитивный компонент компетенции – обучающийся демонстрирует способность:	На базовом УСК обучающийся во время выполнения контрольного задания демонстрирует способность:

<p>ляя педагогическую деятельность в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего и среднего профессионального образования, а также дополнительного лингвистического образования (включая дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование) в соответствии с задачами конкретного учебного курса и условиями обучения иностранным языкам.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – воспроизводить и объяснять основные педагогические категории с требуемой степенью научной точности и полноты; – описать, классифицировать и оценить основные компоненты процессов обучения, воспитания и образования (цель, задачи, содержание, методы, средства, формы, результаты); – распознавать (узнавать) и формулировать основополагающие идеи и критические суждения о современных образовательных технологиях – дискуссионных, игровых, проблемно-поисковых, информационных, проектных, тренинговых, кейс-технологий и технологий портфолио и модерации; ... и т. д. 	<ul style="list-style-type: none"> – соотнести педагогические термины (образование, воспитание, обучение, преподавание, учение, педагогический процесс и его компоненты, педагогический контроль) с их определениями и характеристиками; – соотнести методы педагогического исследования и их характеристики; – упорядочить дидактическую структуру различных типов урока; – определить вид педагогических умений по их описанию; – определить вид образования по его характеристике; – определить специфику профессиональной педагогической деятельности и общения; – охарактеризовать тенденции современного образования; – определить принцип обучения по его характеристике; – установить соответствие между отдельными методами обучения и воспитания и группами методов; ... и т. д.
	<p>Деятельностный компонент компетенции – обучающийся демонстрирует способность:</p> <ul style="list-style-type: none"> – интерпретировать и использовать информацию о педагогических процессах, представленную в различных источниках, и рассуждать на этой основе; 	<ul style="list-style-type: none"> – предложить психологически / педагогически обоснованный вариант решения предложенной ситуации из практики работы учителя иностранного языка; – критически проанализировать эффективность учебного процесса; – определить тип, цель, задачи, структуру урока; опре-

	<ul style="list-style-type: none"> – критически анализировать процессы обучения, воспитания, образования и учебные материалы на предмет выделения структурных компонентов, определения эффективности; – проектировать процессы обучения и воспитания с учетом психологических и педагогические закономерностей данных процессов; ... и т. д. 	<ul style="list-style-type: none"> делить применяемые учителем технологии, методы, приемы, средства и формы обучения; определить стиль взаимодействия учителя с аудиторией; перечислить подходы и методы, используемые для активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся); – спроектировать этапы комбинированного урока на заданную тему для заданной целевой аудитории и действия учителя на каждом этапе; – исходя из заданной цели и задачи урока, подобрать методы, средства, формы обучения, учебные задания и тексты, применение которых является для данного урока наиболее целесообразным; ... и т. д.
--	---	---

Также важным этапом проектирования планируемых результатов обучения является **анализ особенностей целевой аудитории**: возраст обучающихся, половой состав, уровень обученности и т. д. (см. ниже).

Следующим компонентом структуры процесса обучения является содержательный компонент. **Содержание обучения** – это объем и характер знаний, умений, навыков, привычек, качеств и свойств личности, которые необходимы индивиду для выполнения общих (универсальных) для всех граждан социальных функций, детерминированных определенной системой ценностей общества.

В современных условиях для обеспечения полноценной реализации функций педагогического процесса необходимо руководствоваться следующими положениями:

1. Содержание образования строится на научной основе и соответствует логике, свойственной той или иной науке.
2. Содержание образования реально, теория глубоко связана с практикой и соответствует современному состоянию науки.
3. Оно соответствует возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся.

В образовательной организации содержание образования – это содержание деятельности субъектов образовательного процесса (преподавателя и учащегося), оно конкретизируется в учебном плане. Содержание каждой дисциплины учебного плана конкретизируется в образовательных программах, каждая образовательная программа содержательно находит свое отражение в учебниках и учебных пособиях.

Есть несколько **способов конструирования и структурирования содержания образования**, которые на практике определяют способы разработки образовательной программы и написания учебника (Ч. Куписевич, В. Оконь): линейный, концентрический, спиралеобразный, модульный.

Линейное построение учебного материала. В такой структуре отдельные части учебного материала представлены последовательно и непрерывно, как звенья единой целостной учебной темы, которые в совокупности раскрывают раздел, а все разделы – учебный курс. Каждая часть изучается только один раз.

Концентрический, используется, если один и тот же вопрос рассматривается несколько раз. При повторе содержание расширяется, обогащается новой информацией и рассматривается на новом уровне. Например, в начальных классах в курсе математики дается представление о многоугольниках, а при изучении геометрии изучаются их свойства с применением логических форм доказательства. К проблеме можно возвращаться через какое-то незначительное время в рамках изучаемого курса, но можно и через несколько лет.

Спиралеобразный: ставится проблема, к решению которой ученики и учитель возвращаются постоянно, расширяя и обогащая круг связанных с ней знаний и способов деятельности из разных сфер человеческой деятельности. Таким образом, для этого способа характерно многократное возвращение к проработке одних и тех же учебных тем и дополнение новой информацией.

Модульный способ. При таком способе все содержание каждой учебной темы как целостной единицы содержания образования перераспределяется по следующим направлениям:

- ориентационное, методологическое (иногда его называют мировоззренческим);
- содержательно-описательное;
- операционально-деятельностное;
- контрольно-проверочное.

Методы обучения – это способы совместной деятельности учителя и обучающихся, направленные на достижение целей обучения.

Прием – это дополнительный способ, направленный на повышение эффективности метода.

Выбор конкретных педагогических методов зависит от многих факторов:

- Особенности учебного предмета.
- Цели. Так, если цель – формирование творческой, самостоятельной личности, необходимы методы, способствующие развитию вышеуказанных ка-

честв.

- Принципов. Например, реализация принципа гуманизации педагогического процесса предусматривает отказ от методов наказания.

- Содержания педагогического процесса. Содержание учебного материала, определяет конкретные методы обучения. Так, лабораторные работы имеют частое применение на уроках физики, химии, биологии, реже – географии и не имеют смысла на уроках по другим предметам

- Внешних условий, в которых протекает процесс обучения, в том числе материально-технической оснащенности учебного заведения. При выборе метода следует учитывать не только социум (микросоциум в том числе), но и производственное окружение, наличие пособий в школе, и другие местные условия, которые могут оказать положительное или отрицательное влияние на выбор того или иного метода

- Времени на решение дидактических задач. Может быть, другой метод был бы и результативней, но он требует столько времени, сколько отвести на изучение данного материала невозможно. Ведь можно весь процесс обучения построить, как бесконечную цепь открытий обучающихся – требование активности было бы удовлетворено. Но через такой личный опыт путь познания был бы недопустимо длинным.

- Возможностей и особенностей обучающихся. Сегодня в нашей стране – огромное количество социально дезадаптированных детей. Это дети-сироты; безнадзорные дети; несовершеннолетние группы риска; дети и подростки с девиантным поведением и т. д. В работе с такими детьми особо важными становятся такие методы, как ласковое слово, душевные беседы, отвлекающие упражнения, поручения, пример для подражания, которого у них раньше не было. Важно учитывать также возрастные особенности и уровень подготовленности данного состава класса: смогут ли они выполнить ту или иную работу данным методом, какая им понадобится помощь при этом и т. д.

- Возможностей и особенностей учителя. В зависимости от личных качеств у учителя может удачней «идти» рассказ и менее удачно – беседа. Но это никак не означает, что учитель может постоянно пользоваться только отдельными, излюбленными методами: стремясь к совершенствованию, он постоянно работает над собой по овладению разнообразными методами и выбирает каждый раз тот, который является с учетом вышесказанного наиболее приемлемым и эффективным.

В педагогике существует много классификаций методов обучения. Мы рассмотрим классификацию Ю. Бабанского (см. Приложение 2).

Методы организации учебно-познавательной деятельности:

- методы получения новых знаний (рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа, работа с книгой, демонстрация, организация наблюдения, иллюстрация);

- методы выработки практических умений и накопления опыта учебной деятельности (упражнения, лабораторные работы, практические работы);

- методы закрепления изученного материала (беседа, повторение);

– методы организации взаимодействия обучающихся (диалог, способствующий накоплению у обучающихся социального опыта общения, а также освоению социальных методов организации учебной деятельности; приём взаимной проверки, взаимных заданий; временная работа в группах; создание ситуаций совместных переживаний).

Методы стимулирования учебно-познавательной деятельности:

– методы эмоционального стимулирования (создание ситуаций успеха в обучении; поощрение и порицание в обучении; игры; постановка системы перспектив);

– методы развития познавательных интересов (формирование готовности восприятия учебного материала; выстраивание вокруг учебного материала игрового, приключенческого сюжета; стимулирование дополнительным содержанием; создание ситуаций творческого поиска);

– методы формирования ответственности и обязательности (метод понимания личностной значимости учения; предъявление учебных требований; оперативный контроль);

– методы развития творческих способностей и личностных качеств обучающихся (творческое задание; постановка проблемы; дискуссия).

Методы контроля и диагностики учебно-познавательной деятельности. Это методы социального и психического развития обучающихся (повседневное наблюдение за учебной работой обучающихся; устный опрос; письменный опрос; контрольная работа; проверка домашней работы; тестирование).

По характеру учебно-познавательной деятельности классифицируют методы обучения И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин (рисунок ниже).



Рис. 3. Классификация методов обучения по характеру учебно-познавательной деятельности обучающихся

На рисунке представлена классификация методов обучения по источнику знаний (Н. М. Верзилин, Е. Я. Голант, Е. И. Перовский). Это более распространенная классификация. Существует три источника знаний: слово, наглядность, практика. Соответственно выделяют словесные методы (источником знания является устное или печатное слово), наглядные (источником знания служат наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия) и практические (знания и умения формируются в процессе выполнения практических действий).

Рассмотрим подробнее использование наглядности в обучении (Карандашев В. Н. «Методика преподавания психологии»). Предметная наглядность – это демонстрация реальных предметов, явлений и процессов. Главная задача преподавателя – наглядно продемонстрировать определенные феномены и закономерности. Это способствует лучшему пониманию и запоминанию.

Изобразительная наглядность – это демонстрация на занятиях изображений предметов, явлений, процессов, а также теоретических знаний о них. Существует 3 вида изобразительной наглядности: художественная, символическая и текстовая.

Художественная наглядность отражает изображаемый объект или ситуацию в деталях. К этому виду наглядности относится демонстрация фотографий, картин, кино- и видеофильмов. В аналогичных ситуациях могут использоваться произведения живописи, рисунки.

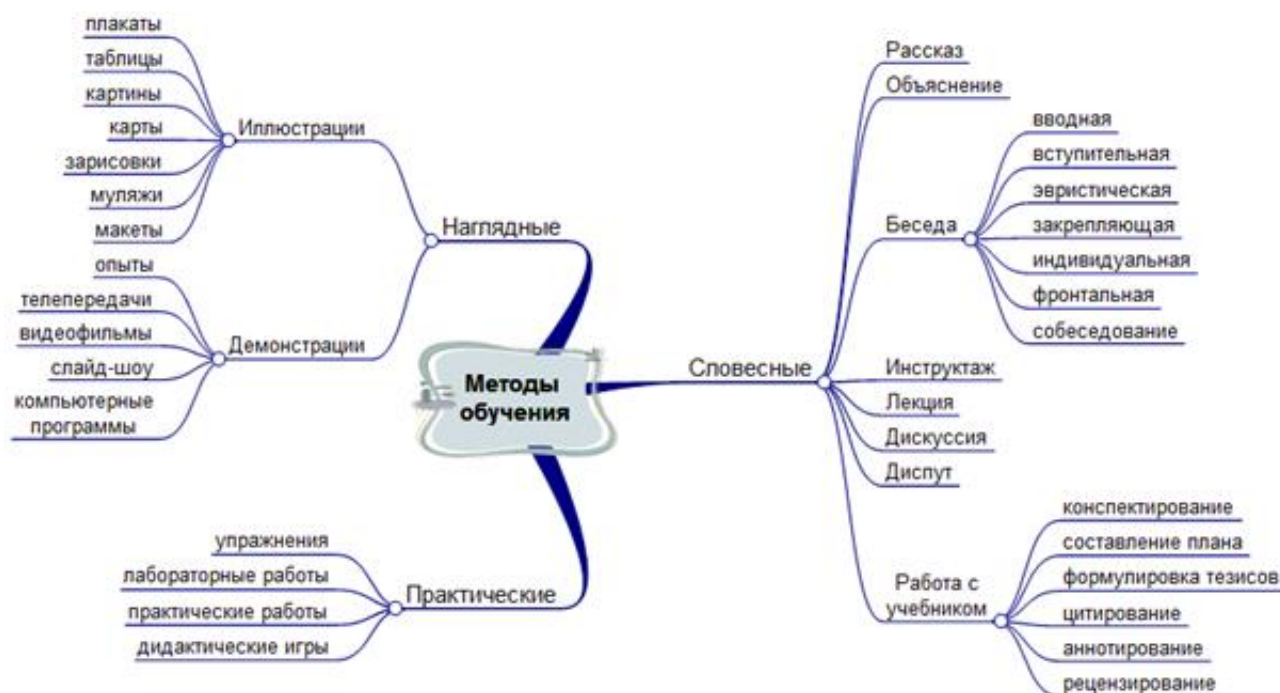


Рис. 4. Методы обучения по источнику знаний

Символическая (схематическая) наглядность – это изображения, отражающие существенные признаки, характеристики, связи предметов или явлений. К этому виду наглядности относится демонстрация таблиц, схем, диаграмм, графиков. На них отображаются систематизированные знания об определенных

теоретических идеях, структуры психических явлений, соотношения величин и понятий, зависимости между определенными параметрами.

Символическая наглядность может сочетаться с текстовой. Под текстовой наглядностью понимается написание на доске или демонстрация с помощью других средств наиболее существенных тезисов лекции, имен ученых, дат, терминов и другой текстовой информации, которая плохо воспринимается на слух. Параллельное слуховое и зрительное предъявление информации способствует ее успешному и безошибочному восприятию.

Словесная наглядность – это описание образов в речевой форме. Используется она в тех случаях, когда применение предметной или изобразительной наглядности по тем или иным причинам невозможно. В таких случаях преподаватель наглядно описывает ситуацию, приводит примеры из художественных произведений или жизни, характеризующие определенные явления и феномены.

Наглядность повышает эффективность преподавания при определенных условиях:

- демонстрируемая наглядность должна быть согласована с содержанием материала;
- наглядность следует вводить на занятии постепенно, в соответствующий момент, по мере необходимости;
- демонстрация должна быть организована так, чтобы все обучающиеся могли хорошо видеть объект;
- необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций, схем, диаграмм;
- следует детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации.

Практические методы обучения (В. Н. Карандашев «Методика преподавания психологии») предполагают практическую деятельность обучающихся, направленную на усвоение знаний, умений и навыков. К этой группе относятся такие методы, при использовании которых обучающиеся не только слушают (как при словесных методах), смотрят (как при наглядных методах), но также выполняют определенные познавательные действия, направленные на решение учебных задач.

Решение задач, может быть, направлено на закрепление теоретических знаний или на применение этих знаний для решения практических задач. Упражнения дают обучающимся возможность формирования умений и навыков, могут использоваться также для достижения развивающих целей. Например, групповая дискуссия и деловая игра как практические методы направлены на освоение соответствующих коммуникативных или профессиональных умений.

Словесные методы обучения (В. Н. Карандашев «Методика преподавания психологии») занимают ведущую позицию. Главное их достоинство состоит в том, что они позволяют в короткий срок передать большую по объему информацию. Типичными словесными методами являются рассказ, объяснение, беседа.

да, дискуссия, работа с книгой. Эти методы преимущественно используются на лекциях, семинарах, в самостоятельной работе с учебниками, учебными пособиями, научной и справочной литературой, во время консультаций.

В зависимости от того, является ли воспринимаемая обучающимся речь устной или письменной (печатной), словесные методы можно разделить на устные и письменные. Каждый из них имеет свои преимущества и недостатки. Устные методы, используемые преподавателем, позволяют ему более успешно объяснить материал:

- использование неречевых средств (мимики, жестикуляции, интонирования речи, позы, пантомимики преподавателя);
- своевременное получение обратной связи о понимании учебного материала (с помощью речевых реплик, вопросов, мимики обучающихся);
- активизация восприятия и понимания обучающихся.

Письменная речь лишена этих преимуществ. С другой стороны, устная речь менее эффективна с точки зрения скорости передачи информации (скорость говорения меньше, чем скорость чтения). Поэтому обучающийся быстрее может прочитать соответствующий раздел учебника, нежели прослушать его в пересказе преподавателя. В связи с этим информационная функция преподавателя в настоящее время теряет свое значение, нецелесообразно делать на ней основной акцент.

Письменные методы обучения характеризуются большей скоростью передачи информации. Поэтому учебные материалы, имеющие информационное значение, следует давать обучающимся в виде печатных текстов (книг, учебников и учебных пособий, раздаточных материалов).

Словесные методы обучения разделяются также на монологические и диалогические. Монологический метод (как форма речи) обычно используется на лекции. Восприятие обучающимися монолога преподавателя вызывает у них определенные трудности, особенно в том случае, если он буквально воспроизводит письменный текст учебного пособия. Устная монологическая речь по своему построению отличается от письменной. Преподаватель должен учитывать эти различия. При подготовке к занятию нужно не просто переписывать соответствующий материал из учебного пособия, книги, статьи, а дидактически перерабатывать его, приближая его к стилистике и синтаксису устной речи.

Простое воспроизведение текста книги (или статьи) на слух воспринимается с трудом за счет длинных предложений и сложных оборотов речи. Группой немецких ученых было установлено, что более половины взрослых людей не в состоянии на слух запомнить предложения, насчитывающие более 13 слов. Если цепочка произносимых слов длится более 6 секунд, слушатели теряют смысл фразы. Поэтому в процессе подготовки теоретических материалов для занятия необходима следующая переработка исходного текста книги:

- сокращение длины предложений за счет опускания несущественных слов и фрагментов;
- разделение сложных предложений на простые;

- перестройка сложноподчиненных предложений таким образом, чтобы их структура стала простой и ясной и включала одно, максимум два придаточных предложения.

- формулировка вопросов, которые будут заданы обучающимся для стимуляции их мотивационной и познавательной активности;

- замена терминов, которые могут вызвать трудности при понимании мысли преподавателя, на более простые слова, без потери научности.

Эти рекомендации имеют особое значение при формулировке определенных понятий, которые зачастую отличаются слишком сложными синтаксическими конструкциями. Целесообразнее давать определение понятия как перечень его характерных признаков.

Психологические особенности речи преподавателя имеют большое значение для повышения эффективности занятия. Рекомендуется использовать следующие средства речевого воздействия:

- связывание нового материала с прошлыми знаниями и опытом обучающихся;

- вопросно-ответная форма изложения мысли, вводимая в монолог;

- использование синтаксиса устной речи (преобладание простых предложений над сложными, четкая структура сложных предложений);

- персонификация при изложении учебного материала (высказывание личного отношения к материалу, иллюстрации из личного опыта);

- образность, иллюстративность речи;

- изменение формулировок в целях лучшего понимания;

- использование прагматических высказываний (воздействующих на внимание, память, мышление, чувства обучающихся) в дополнение к информативным.

Помимо речевого воздействия преподаватель оказывает также и неречевое влияние на обучающихся. К основным средствам такого влияния относятся:

- дистанция в общении (с точки зрения пространственного расположения),

- визуальный контакт;

- мимика;

- поза;

- жестикуляция;

- фонационные характеристики речи (темп, тон, сила, ритм, напряжение, паузы, интонация).

Успешное использование вышеперечисленных средств речевого и неречевого воздействия повышает эффективность монолога как устного метода обучения.

Диалогический метод обычно рассматривается как устный метод словесного обучения, опирающийся на диалогическое взаимодействие или дискуссию в группе. Диалогический метод обучения предполагает большую активность обучающихся на занятии. Включение в лекцию элементов диалога, эвристической беседы, поощрение вопросов обучающихся повышает эффективность лек-

ционной формы преподавания. Причем важно поощрять обучающихся задавать вопросы именно тогда, когда они возникают, т. е. в процессе изложения соответствующего материала, а не и конце занятия. Вопросы, связанные с непониманием, уточнением, имеют смысл только тогда, когда они возникают, в конце занятия они могут потерять актуальность.

Активная позиция обучающихся способствует формированию более прочных знаний и умений, а также критического мышления. Классическим диалогическим методом обучения является эвристическая беседа. В процессе такой беседы преподаватели, опираясь на имеющиеся знания и опыт обучающихся, с помощью тщательно продуманной системы вопросов подводит их к пониманию, усвоению новых знаний и формулированию выводов. В результате такой совместной деятельности обучающийся приобретают знания путем собственных размышлений. Другим диалогическим методом является групповая дискуссия. Однако диалогический метод обучения при всех очевидных и важных достоинствах менее экономичен по времени, которое затрачивается на передачу новой информации.

К словесным методам обучения также относится работа с текстами. Выделяют следующие виды работы с текстом:

- конспектирование – краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного;
- составление плана текста (простого или сложного);
- составление тезисов – краткое изложение основных идей прочитанного текста;
- цитирование – написание дословных выдержек из текста;
- аннотирование – краткое, свернутое наложение основного смысла прочитанного;
- рецензирование – написание краткого отзыва с выражением своего отношения к прочитанному материалу;
- составление формально-логической модели – словесно-схематического изображения прочитанного материала;
- составление опорной графической схемы раздела с текстовыми пояснениями;
- составление тематического тезауруса – упорядоченного комплекса базовых понятий по теме;
- составление матрицы идей – сравнительная характеристика однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.
- составление таблицы;
- составление резюме прочитанного текста;
- ответы на заранее поставленные по тексту вопросы, направленные на выявление понимания основных понятий, умения сравнивать, анализировать, синтезировать, обобщать;
- задания по формулированию отдельных мыслей текста в другой стилистической и синтаксической форме.

В педагогике нет однозначного определения понятия **средства обучения**. Одни авторы применяют его в узком смысле, имея в виду средства, инструменты, которые служат достижению общеобразовательных и воспитательных целей обучения. Другие, к средствам обучения помимо материальных средств, относят и интеллектуальные средства осуществления мыслительной деятельности. **Средства обучения** – это источник получения знаний, формирования умений и навыков.

Дидактические средства, как и методы, являются частью педагогической системы и выполняют в ней свое назначение. Назначение средств – ускорить процесс усвоения учебного материала, т. е. приблизить учебный процесс к наиболее эффективным характеристикам. Основные **функции средств обучения** – это информационная, дидактическая, контрольная.

Классификация средств обучения В. Оконя (в которой средства расположены по нарастанию возможности заменять действия учителя и автоматизировать действия ученика):

Простые средства:

- Словесные: учебники и другие тексты.
- Простые визуальные средства: реальные предметы, модели, картины и

пр.

Сложные средства:

- Механические визуальные приборы: диаскоп, микроскоп, кодоскоп и
- Аудиальные средства: проигрыватель, магнитофон, радио.
- Аудиовизуальные: звуковой фильм, ТВ, видео.
- Средства, автоматизирующие процесс обучения: лингвистические ка-

бинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети.

Простые **словесные и визуальные (наглядные)** средства обучения имеют древнюю историю. Главные среди них – учебники. Следует напомнить, что функция учебника не только предъявить информацию, но и управлять познавательной деятельностью, работой с ней. Среди словесных средств большое значение имеют раздаточные материалы. Они имеются по всем основным предметам и представляют набор заданий, упражнений, схем.

Основная функция **визуальных** средств - демонстрация явлений, процессов. Демонстрировать можно реальные объекты. Так, в Лондоне учебный отдел на знаменитом лондонском мосту знакомит с ним школьников.

Любое **производство, объект**, где возможна экскурсия, является средством обучения. В качестве средств обучения могут выступать **реальные объекты**, производство, сооружения. Но подавляющее большинство наглядных средств – это модели, макеты, рисунки, карты. Их главная задача - обеспечить восприятие информации и стимулировать учебную деятельность.

Среди **сложных средств** (ТСО) 1, 2, 3 группы представляют механические и электротехнические устройства. От учителя требуется знать их возможности и методику их применения в изучении своего предмета.

ТВ и видеотехника как дидактические средства имеют большие возможности не только в демонстрации материала, но и в организации учения.

Все перечисленные выше средства обучения в классификации В. Оконя относятся к **материальным** средствам. Можно также выделить **идеальные** средства обучения: язык (устная речь), письмо (письменная речь), система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота), математический аппарат, достижения культуры или произведения искусства (живопись, музыка, литература), средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фото и др.), учебные компьютерные программы.

Выбор конкретных педагогических методов и средств зависит от многих факторов:

- Дидактической концепции.
- Особенностей учебного предмета.
- Цели.
- Принципов.
- Содержания педагогического процесса.
- Внешних условий, в которых протекает ПП, в том числе материально-технической оснащённости учебного заведения.
- Времени на решение дидактических задач.
- Возможностей и особенностей обучающихся.
- Возможностей и особенностей учителя.

Содержание образования, его цель и задачи, методы обучения реализуют в **организационных формах обучения**. В дидактике форма означает способ организации обучения. **Форма обучения** – способы взаимодействия педагога с обучающимися при решении образовательных задач. Она представляет собой построение способов общения преподавателя и обучающихся по заранее установленному режиму и порядку. **Формы** – это внешний вид, устройство педагогического процесса. Они решаются посредством различных путей управления деятельностью, общением, отношениями. В рамках последних реализуется содержание образования, образовательные технологии, стили, методы и средства обучения.

Формы создают специфические условия для обучения. Все они исходят из дидактической цели, определяются содержанием и методами учебной работы.

Виды форм ПП:

1. Индивидуальная.
2. Индивидуализированная.
3. Групповая.
4. Фронтальная (коллективная).

Лишь сочетание всех форм организации педагогического процесса приносит наилучший результат.

Индивидуальная работа обучающихся заключается в том, что каждый выполняет свои задания самостоятельно, независимо от других.

Индивидуализированная форма обучения предполагает разные задания для каждого обучающегося, выполняемые индивидуально. Организовывая индивидуализированную работу, педагог тщательно продумывает задания в зависимости от индивидуальных особенностей и возможностей ученика (воспитанника). Индивидуальная работа позволяет дифференцировать содержание педагогического процесса, средства, способы действий, виды деятельности школьников; создает благоприятные условия для самовыражения личности.

Фронтальная работа создает возможность взаимообмена, взаимообогащения, эмоционального заражения и тем самым способствует развитию каждого; создает условия для формирования коллективных чувств, мировоззренческих взглядов, навыков коллективного труда.

При фронтальной форме организации педагогического процесса школьники решают общими усилиями определенные задачи, работают с одинаковым материалом, применяют одни и те же умения, достигают общие результаты. Фронтальная работа имеет и ряд недостатков: она способствует расслоению обучающихся на группы лучших и худших, причем интересы этих групп часто бывают противоположными.

По сравнению с индивидуальной и фронтальной **групповая работа** способствует формированию ответственности, готовности оказать помощь другому, расширяет границы межличностных отношений, развивает познавательную активность и самостоятельность обучающихся, повышает объективность оценки других и самого себя.

Групповая работа может быть:

- а) одинаковой по содержанию для каждого члена группы;
- б) различной для каждого;
- в) комбинированной, заключающейся в сочетании групповой, единой для всех работы с групповой работой, различной для каждого.

Групповое задание может выполняться как небольшими группами (из 3-7 человек), так и парами обучающихся, учитель при этом сообщает задание всему классу, дает указания относительно распределения обязанностей между детьми, разъясняет задачи каждой из групп, а также направляет и контролирует их работу.

Основные требования к формам организации обучения:

- воспитательные – единство нравственных и других видов воспитания общей культуры обучающихся; формирование инициативы, ответственности, трудолюбия; выработка привычек к систематическому труду и сознательной дисциплине;

- дидактические – реализация принципов обучения; четкое определение целей и задач обучения; умелая организация учебной работы (подбор содержания, методов, приемов); определение структуры занятий (глубина, сознательность, прочность, объем, умение работать самостоятельно, по образцу или творчески);

- психологические – учет психологических особенностей обучающихся, их реальных возможностей; стимулирование положительных отношений обу-

чающихся к учебно-познавательной деятельности, формирование положительной мотивации учения. Важен и настрой педагога, который требует собранности, внимания, самоконтроля, контакта с группой;

– гигиенические – не допускать переутомления обучающихся; предупреждать однообразие в учебной работе, монотонное объяснение, преобладание репродуктивных методов.

В настоящее время приняты следующие **виды учебных занятий**:

1. Занятие лекционного типа (образовательная организация высшего образования – ОО ВО).

2. Занятие семинарского типа (ОО ВО).

3. Урок (школа).

Виды и формы проведения занятий лекционного типа в образовательных организациях высшего образования:

1. Лекция-провокация.

2. Лекция-визуализация.

3. Лекция «обратной связи».

4. Проблемная лекция.

5. «Бинарная» лекция.

6. Информационная лекция.

7. Лекция с запланированными ошибками и пр.

Виды и формы проведения занятий семинарского типа:

1. Семинар по обобщению и углублению знаний с элементами дискуссии.

2. Семинар – пресс-конференция.

3. Брейнсторминг.

4. Практическое занятие с использованием группового анализа ситуаций.

5. Деловая игра – моделирование ситуаций учебной деятельности.

6. Семинар-эвристическая беседа.

7. Практическое занятие в форме практикума.

8. Семинар-дискуссия.

9. Практическое занятие в форме презентации результатов проектной или исследовательской деятельности и др.

Основной формой обучения в средней школе сегодня является **классно-урочная система**, единицей которой является урок – более или менее законченный отрезок учебного процесса, в котором представлены такие педагогические элементы, как цель, содержание, методы, средства, т. е. его дидактические звенья.

Заслуга разработки важнейших вопросов классно-урочной системы обучения принадлежит великому чешскому ученому-педагогу Я. А. Коменскому, автору «Великой дидактики» и «Законов благоустроенной школы». Подвергнув критике индивидуальный порядок обучения, он разработал новую систему обучения и сформировал ряд правил, которые используются и в наши дни: обучающиеся принимаются в школу один раз в году; делятся на классы с постоян-

ным составом; классные занятия должны проводиться ежедневно по 4-6 часов с перерывами между ними; каждый урок должен иметь свою задачу, начинаться и заканчиваться в одно и то же время; учитель должен работать со всем классом.

Большой вклад в развитие классно-урочной системы внес выдающийся отечественный педагог XIX в. К. Д. Ушинский. Характерными чертами классно-урочной системы он считал класс с постоянным составом обучающихся, строгое расписание занятий, сочетание фронтальных занятий с индивидуальными, четкую постановку цели, связь нового с пройденным, образцовый порядок и дисциплину, мастерство учителя.

Особенности школьного урока:

1. Урок предусматривает реализацию функций обучения в комплексе (образовательной, развивающей и воспитывающей).

2. Урок имеет определенное **строение (структуру)**. В понятие «структура» вкладываются три признака: из каких элементов (этапов) состоит урок; последовательность, в которой эти элементы включаются в урок; взаимосвязь этих элементов. Дидактическая **структура урока** имеет строгую систему построения. В уроках выделяют такие общие структурные элементы: организация начала урока, проверка усвоения изученного, постановка цели и задач урока, объяснение, закрепление, повторение, подведение итогов, повторение содержания, домашнее задание.

3. Содержание урока соответствует образовательному государственному стандарту, учебной программе соответствующей школьной дисциплины в рамках школьного учебного плана.

4. Каждый урок является звеном в системе уроков, занимает определенное место в системе учебного предмета, при изучении конкретной школьной дисциплины.

5. Урок соответствует основным принципам обучения; в нем учитель применяет определенную систему методов и средств обучения для достижения поставленных целей урока.

6. Основой построения урока является умелое использование методов, средств обучения, а также сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм работы с обучающимися и учет их индивидуально-психологических особенностей.

7. Достоинствами классно-урочной системы как формы обучения являются: четкая упорядоченность учебного процесса, эмоциональное воздействие личности преподавателя на обучающегося, своеобразное соревнование умов при коллективном приобретении знаний, относительно непрерывное руководство учебной деятельностью обучающихся, сочетание изложения нового материала с самостоятельной работой обучающихся.

8. Недостатки урока как организационной формы обучения: невозможность сообщать обучающимся одновременно разное содержание, ориентация на среднего ученика, затрудненность индивидуального подхода, ограни-

ченные возможности для установки обратной связи, опасность универсализации отдельных типов урока.

Структура урока:

- 1) определенное организационное начало и постановка задач урока (1-2 мин);
- 2) актуализация необходимых знаний и умений, включая проверку домашнего задания (10-12 мин);
- 3) объяснение нового материала (15-20 мин);
- 4) закрепление или повторение изученного на уроке (10-15 мин);
- 5) контроль и оценка учебных достижений обучающихся в течение урока;
- 6) подведение итогов урока (5 мин);
- 7) задание на дом (2-3 мин).

Структура урока воплощает закономерности и логику процесса обучения.

Качественное своеобразие уроков определяется их целями, содержанием, методикой проведения, особенностями учебного заведения, мастерством педагога, уровнем интеллектуального развития обучающихся. Чтобы определить общие стороны урока, необходима их классификация. В дидактике существуют разные подходы к **классификации уроков**:

- по способу проведения – урок-лекция, киноурок, урок-беседа, урок практических занятий и т. д.;
- по характеру познавательной деятельности – урок первичного закрепления, урок образования понятий и т. д.;
- по степени самостоятельности – урок самостоятельной работы, урок работы педагога с группой и т. д.

Типы уроков определяются особенностями главных задач, разнообразием содержательно-методической инструментровки и вариативностью способов организации обучения.

Традиционно выделяются такие **типы уроков**:

1. **Комбинированный урок** (наиболее распространенный тип урока в массовой практике). Его структура: организационная часть (1–2 мин), проверка домашнего задания (10–12 мин), изучение нового материала (15–20 мин), закрепление и сопоставление нового с ранее изученным материалом, выполнение практических заданий (10–15 мин), подведение итога урока (5 мин), домашнее задание (2–3 мин).

2. **Урок изучения нового материала** применим, как правило, в практике обучения старшеклассников. В рамках данного типа проводятся урок-лекция, проблемный урок, урок-конференция, киноурок, урок-исследование. Эффективность урока данного типа определяется качеством и уровнем освоения нового учебного материала всеми учениками.

3. **Урок закрепления знаний и совершенствования умений и навыков** проводится в виде семинара, практикума, экскурсии, самостоятельных работ и лабораторного практикума. Значительную часть времени занимает повторение

и закрепление знаний, практическая работа по применению, расширению и углублению знаний, по формированию умений и закреплению навыков.

4. Урок обобщения и систематизации нацелен на системное повторение крупных блоков учебного материала по узловым вопросам программы, имеющим решающее значение для овладения предметом в целом. При проведении такого урока учитель ставит перед учениками проблемы, указывает источники получения дополнительной информации, а также типичные задачи и практические упражнения, задания и работы творческого характера. В ходе таких уроков осуществляется проверка и оценка знаний, умений и навыков обучающихся по нескольким темам, изучаемым на протяжении длительного периода – четверти, полугодия, года обучения.

5. Урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков предназначен для оценки результатов учения, диагностики уровня обученности учеников, степени готовности обучающихся применять свои знания, умения и навыки в различных ситуациях обучения. Он также предполагает внесение изменений в работу педагога с конкретными учениками. Видами таких уроков в школьной практике могут быть устный или письменный опрос, диктант, изложение или самостоятельное решение задач и примеров, выполнение практических работ, зачет, экзамен, самостоятельная или контрольная работа, тестирование. Все эти виды уроков организуются после изучения крупных тем и разделов учебного предмета. По результатам итогового урока следующее занятие посвящается анализу типичных ошибок, «пробелов» в знаниях, определению дополнительных заданий.

В школьной практике используют и другие типы уроков, такие как урок-соревнование, консультация, взаимообучение, лекция, игра. В настоящее время широко используются нестандартные уроки. Это интегрированный урок, когда материал нескольких тем изучается одним блоком; межпредметный урок, когда объединяется материал нескольких родственных предметов; урок-эссе; театрализованный урок; урок-конкурс; урок – пресс-конференция; урок – деловая игра; урок-суд; урок-экскурсия и др.

2.2. Педагогические задачи

Задача 2.20. Расположите следующие формы учебных занятий по степени убывания на них планируемой активности творческой деятельности обучающихся:

- Вводный семинар;
- Вводная лекция;
- Взаимообучение;
- Деловая игра;
- Диктант;
- Занятия по целеполаганию;
- Защита учениками индивидуальных образовательных программ;
- Итоговая рефлексивная лекция;

- Конференция;
- Мозговой штурм;
- Письменная контрольная работа;
- Погружение;
- Практикум по решению задач;
- Проблемная лабораторная работа;
- Проблемный семинар;
- Рефлексивное сочинение;
- Семинар с групповой работой;
- Урок по индивидуальным программам учеников;
- Урок устного опроса;
- Урок – «круглый стол»;
- Урок – зачет;
- Урок – исследование;
- Урок – консультация;
- Урок – собеседование;
- Урок экзамен.

Задача 2.21.

- Садитесь, пожалуйста, и раскройте букварь на той странице, где буква «Я»!
- И дети читают рассказ о том, как маленький Паата, выучив все буквы, приходит домой радостный и предлагает бабушке: «Хочешь, я научу тебя читать? Это совсем просто!»
- А теперь на следующей странице прочтите другой рассказ!
- Страниц больше нет!
- Как нет?
- Мы закончили книгу!
- Совсем закончили!..
- Тогда закройте учебник... И давайте поговорим: чему он вас научил?
- Он научил чтению и письму!
- Научил родному языку... Как правильно говорить! Дал знания!
- Учил нас быть добрыми, уметь дружить!
- Любить читать... Любить книгу!
- Уважать родителей!
- Быть вежливыми!
- В нем много смешных и веселых рисунков!
- Еще там ребусы, кроссворды, скороговорки!
- Я очень люблю эту книгу! Когда вы разрешили брать ее домой, я клала ее под подушку, и она спала вместе со мной!
- А я всем показывал, и соседям тоже!
- А теперь опустите головы на парты! Закройте глаза! – учитель понижает голос. – Я чувствую, вы полюбили вашу первую книгу, правда?
- Да, – шепчут дети.

- И вам, наверное, хочется сказать ей добрые слова благодарности?
- Да, – шепчут дети.
- Так подумайте, какими словами вы бы выразили свою ей благодар-

ность.

1. Какие педагогические задачи решает педагог в этой ситуации?

2. Какую концепцию или модель обучения демонстрирует данный фрагмент?

3. Какие закономерности соблюдены педагогом в организации педагогического взаимодействия на уроке?

4. О каких особенностях педагогической деятельности учителя говорит эта ситуация? (А. А. Реан).

Задача 2.22. Урок немецкого языка в 5 классе. Учитель просит тянущего руку ученика начать чтение текста. Мальчик заикается, и, чем больше он волнуется, тем сильнее. Возникает пауза. Учитель ждет некоторое время, наблюдая за попытками мальчика преодолеть первое слово, а затем начинает недовольно торопит его, говорит, что он наверняка опять не сделал домашнее задание, что ей, учительнице, такое разгильдяйство надоело и она, скорее всего, вызовет родителей.

В классе кто-то начинает посмеиваться, кто-то опускает глаза. Мальчик испуганно «прожевывает» трудное слово и пытается читать дальше.

Оцените педагогические действия учителя.

Задача 2.23. С целью установления связей, как частных, так и обобщенных, как одиночных, так и целой их совокупности, учитель русского языка предложил обучающимся познавательную задачу: "Почему одним и тем же словом в следующих сочетаниях обозначены разные признаки: глухой человек, глухой всплеск воды, глухой ворот, глухой лес?"

Из каких дидактических принципов исходит учитель, предлагая на уроке познавательные задачи такого типа? Как вы понимаете сущность понятий системность знаний и систематичность знаний? Каковы пути достижения систематичности знаний обучающихся?

Задача 2.24. Учитель физики Г. С. Литвинов (г. Белгород) перед изучением темы ставит следующие занимательные опыты. На край стола он кладет листок бумаги, а на нее ставит пустую бутылку горлышком вниз и спрашивает обучающихся: "Что произойдет, если я дерну за листок бумаги?" Все отвечают: "Бутылка упадет". Учитель проделывает опыт, и школьники, к своему удивлению, видят, что бутылка осталась на месте. Возникает вопрос: а почему? Затем опыт усложняется. Приготовленное заранее кольцо из тонкого картона шириной 3 см и диаметром 15 см учитель поставил на горлышко бутылки из-под молока. На боковую поверхность кольца положил монету, а внутрь осторожно поставил линейку и спросил: "Что произойдет, если линейкой резко ударить по кольцу вправо?" Обучающиеся в затруднительном положении, так как их зна-

ния и предшествующий опыт подсказывали, что монета должна двигаться вместе с кольцом. Однако только что проведенный эксперимент с бутылкой удержал их от подобных высказываний. Учитель проделал опыт, монета упала на дно бутылки. Учитель просит объяснить обучающихся наблюдаемые явления.

Объясните, какие методами обучения использует учитель? Каково их дидактическое значение?

2.3. Психолого-педагогические опыты

2.3.1. Для развития педагогических умений работы с аудиторией и навыков публичных выступлений можно использовать игровые технологии.

1. **Ролевая игра «Лекция»** В. Ю. Большакова. Перед проведением игры обучающимся предлагается ознакомиться с приведенными ниже теоретическими материалами.

Материалы для изучения:

А. Лекция как форма проведения занятий (В. Н. Карандашев «Методика преподавания психологии»).

Лекция – обучающий монолог преподавателя. Во время проведения лекции предполагается, что преподаватель сообщает новые знания в систематизированном виде, а также разъясняет наиболее трудные вопросы учебного курса. Темы и содержание лекций определяются в соответствии с рабочей программой и тематическим планом занятий, между ними должна прослеживаться связь.

Подбор и структурирование материала лекции направлены на разрешение следующих вопросов:

1. Доведение до сознания обучающихся научного содержания основных понятий темы.
2. Формирование научных понятий.
3. Доказательность изложения.
4. Информативность содержания.
5. Проблемность изложения.

При составлении конспекта лекции рекомендуется планировать три основных пункта на один академический час лекции. Каждый из основных пунктов плана целесообразно разделить на несколько подпунктов, связав их в логическую последовательность.

Методика проведения лекции:

1. Лекция начинается с обзора предыдущей лекции или предыдущего материала в виде:

- Устного и письменного опроса.
 - Терминологического диктанта.
 - Краткого пересказа преподавателем.
2. Включение: обращение к аудитории, интригующий вопрос или яркий пример.
 3. Анонс темы: подчеркнуть актуальность темы и круг обсуждаемых вопросов.

4. Основная часть лекции – формирование целостного образа явления, проблемы: описание проблемы (ссылка на историю вопроса или описание явления как такового), выделение круга конкретных проблем и вариантов их решений и т. д.

5. Заключение. В конце необходимо сделать резюме. Лучше, если резюме сделают сами обучающиеся. Существуют различные техники резюме:

- Резюмирующее повторение – краткое изложение основных тезисов услышанного или прочитанного учебного материала, позволяет научиться отделять главное от второстепенного и обобщать изученный материал.

- Систематизирующее повторение – нацелено на объединение в определенную систему изученной ранее разрозненной информации, дает возможность развития мыслительной операции синтеза.

6. Заканчивается лекция небольшим анонсом следующей лекции.

Методы изложения материала:

- От частного к общему, от частного случая к большой проблеме. «Был такой случай...»

- От общего к частному, от явления, проблемы к иллюстрациям. «Мы с вами имеет дело с очень интересным явлением...»

- Аналогии: сопоставление различных явлений, выявления связи между ними.

- История вопроса: изложение событий в хронологической последовательности.

Основные приемы на лекции:

1. Вопросы, примеры. Существуют различные виды вопросов.

Вопросы, побуждающие репродуктивную активность:

- Вспомните
- Расскажите
- Опишите
- Дайте характеристику
- Раскройте
- Дополните

Вопросы, стимулирующие продуктивную активность:

- Сравните...
- Сопоставьте ...
- Найдете отличие ...
- Найдите сходство ...
- Обобщите ...
- Сделайте вывод ...
- Проанализируйте ...
- Выделите ...
- Как связаны ...
- Найдите связь ...
- Приведите пример ...
- Докажите достоинства и недостатки определенной позиции.

К. А. Самарин рекомендует использовать вопросы следующего типа:

- вопросы, приучающие учащегося задумываться над сутью понятия, например «в чем отличие любопытства от любознательности»;
- вопросы, требующие приведения жизненных примеров, которые могут проиллюстрировать те или иные феномены и закономерности;
- вопросы, непосредственно связанные с учебной работой и поведением обучающихся, например «какой способ заучивания учебного материала вы считаете лучшим для себя и почему».

2. Помощь в конспектировании обучающимся.

3. Использование наглядности.

4. Проверка понимания материала обучающимися.

5. Учет периодических колебаний внимания (каждые 20-30 минут) – построение плана занятия таким образом, чтобы давать обучающимся возможность переключения внимания.

Ход ролевой игры «Лекция»

Пространство аудитории организуется следующим образом: ставится три ряда стульев по 4 стула в каждом ряду – это аудитория. Стул напротив – кафедра. В игре участвует вся группа, идет съемка на видео.

Кто-нибудь один начинает читать лекцию на какую-нибудь тему (она должна быть связана со сферой профессиональных интересов участников). Первый участник читает лекцию в течение 1 минуты, а затем, по сигналу, место за кафедрой занимает участник под номером два, который, в свою очередь, уступит через минуту свое место следующему участнику и т. д., пока каждый участник не побывает на кафедре дважды, т. е. не прочитает по два куска из общей лекции.

Участники должны изо всех сил стремиться к тому, чтобы лекция являла собой единое целое, чтобы сохранялась логика изложения материала, чтобы одни и те же мысли не повторялись все время.

Во время лекции участники, сидящие на стульях первого ряда, должны внимательно слушать то, что говорит преподаватель; сидящие на стульях второго ряда должны записывать лекцию, причем они имеют право пользоваться своими записями, когда наступит их очередь подхватить нить рассказа; сидящие же на последнем, третьем, ряду на стульях № 9 и 10 в обязательном порядке играют между собой в «крестики-нолики», а сидящие на стульях № 11 и 12 говорят о женщинах (мужчинах).

После того как лектор прочитывает свою часть лекции, он садится на стул № 1 первого ряда, все остальные участники сдвигаются на одно место, а сидящий на стуле № 12 встает и идет продолжать лекцию.

Лектор может выгнать со своей лекции любого слушателя, и тот должен выйти из зала на 1 минуту, до следующего перемещения. Слушатель, не желающий покидать аудиторию, может вступить в пререкания или просто отказаться выйти. В этом случае все встают по стойке смирно и стоят так ровно минуту.

2.3.2. Работа по подгруппам с использованием технологии модерации (задания из практики подготовки бизнес-тренеров).

Задания для групповой работы:

А. Составьте мини-лекцию на выбранную тему (тема должна быть связана с изучением иностранных языков, но иметь мотивирующий, а не лингвистический характер, например: «Зачем изучать иностранный язык?»). Продолжительность мини-лекции 10-12 минут.

Ход работы должен быть следующим:

1. Пусть каждый член команды выскажется на тему: «Какие, на мой взгляд, идеи, мысли нужно отразить, чтобы раскрыть выбранную тему?». Запишите идеи каждого, располагая их на листе друг под другом.

Обсудите в команде, какие их высказанных идей наиболее значимые, яркие, или близкие вам в данный момент. Ваша задача отобрать не более 3 рабочих идей.

Сформулируйте отобранные идеи как тезисы мини-лекции, точнее – афоризмы.

Пример на тему: «Почему покупатель – дорогой гость?»:

Отобранные рабочие идеи:

- самое главное сказать, что покупатель, прежде всего – живой человек, к которому надо по-человечески относиться
- нужно донести мысль, что покупатель – источник нашего дохода, поэтому он дорогой гость
- покупатель дорогой гость, потому что он дорого нам обходится – не пригласишь же его в сарай!

Переформулирование рабочей идеи в тезис мини-лекции.

Таблица 54

Рабочие идеи и тезисы мини-лекции

Рабочая идея	Тезис мини-лекции. Афоризм
самое главное сказать, что покупатель, прежде всего – живой человек, к которому надо по-человечески относиться	Каждый человек – носитель уникальной картины мира, потребностей и опыта. Это заслуживает уважения!
нужно донести мысль, что покупатель – источник нашего дохода, поэтому он – дорогой гость	Хороший продавец поддерживает руку Дающего!
покупатель дорогой гость, потому что он дорого нам обходится – не пригласишь же его в сарай!	Вложения в пространство торгового зала формируют культуру и самоуважение. Плохо обслуживать – себя не уважать.

Для убедительности и лучшего запоминания нужно придумать каждому афоризму зрительный символ, пиктограмму. Во время выступления можно записать тезис афоризм на доске и нарисовать рядом с ним символ.

Договоритесь в своей команде, кто из вас будет выступать от лица команды с мини-лекцией. Это сейчас Активный Лектор. Несмотря на то, что выступает один, каждый член команды готовит СВОЮ мини-лекцию самостоятельно.

Это этап самостоятельной работы каждого участника команды. Задача каждого продумать, каким образом вы будете развивать каждый из 3 тезисов, как будете его иллюстрировать, какие вопросы задавать аудитории. Пожалуйста, для удобства систематизации ваших размышлений, заполняйте таблицу.

Таблица 55

Задание для самостоятельной работы

Тезис-афоризм	Примерный ход рассуждений (можно идти от общего к частному; можно – от частного к общему)	Пример, иллюстрации, притча, любая короткая история	Возможные вопросы к аудитории (не обязательно их задавать все, но продумать необходимо)

Продолжение примера представлено в таблице ниже.

Таблица 56

Продолжение примера

Тезис-афоризм	Примерный ход рассуждений	Пример, иллюстрации	Возможные вопросы к аудитории
Плохо обслуживать – себя не уважать!	Что значит «уважать себя». Самоуважение. Из чего оно складывается. Внутренние и внешние слагаемые самоуважения. Внутренние – самодисциплина, компетентность, саморегуляция. Внешние – интерьер, шик торгового зала, костюм, мебель, антураж дорогого магазина. Ответствие среде и своим внутренним культурным стандартам взаимодействия с клиентом	Рассказать в красках, даже разыграть в лицах как можно нахамить покупателю в сельском магазине, опираясь на засиженный мухами прилавок. Уважает ли себя продавец, склонный к хамству и невнимательности? Рассказать о напыщенном продавце бутика, у которого никто не хотел покупать: внутри он уважал лишь внешний блеск, не имея истинного самоуважения	Я произношу этот тезис – какую он вызывает у вас реакцию? Что, по вашему, нужно, чтобы уважать себя? Как клиент узнает, уважаем мы себя или нет?

Вы можете пользоваться литературой и собственными знаниями.

Посмотрите, какими ПОНЯТИЯМИ (терминами) вы будете пользоваться в ходе мини-лекции. Выпишите их на отдельный лист и дайте простые определения.

Таблица 57

Задание для СР

Понятие (термин)	Простое определение

Во время лекции вы можете выписать основные понятия на доску, вводя их определение, можете обвести или подчеркнуть понятие.

Продумайте основные выводы из мини-лекции. Вывод может быть один. Он может совпадать с тезисом-афоризмом, может его уточнять или иллюстрировать. Когда будете завершать свою мини-лекцию, вы можете выписать выводы на доску (в реальном тренинге – подготовить слайд с выводами), или четко произнести их перед аудиторией. Главное, чтобы в вашей голове выводы звучали четко и давали вам уверенность.

Теперь пусть Активный Лектор поделится со своей командой ходом своих размышлений, выслушает пожелания, рекомендации. Постарайтесь не растягивать этот этап, формируйте рекомендации Активному Лектору четко и просто.

2. Выступление.

Форма обратной связи выступающему. Когда вы будете слушать выступления (мини-лекции) Активных Лекторов вашей команды и других команд, пожалуйста, внимательно прислушивайтесь к себе. Вам предстоит дать каждому Активному Лектору обратную связь в письменной. Чтобы организовать обратную связь, воспользуйтесь таблицей.

Таблица 7

Задание для самостоятельной работы

Общее впечатление от мини-лекции	
Что было особенно удачным	
Над чем стоит поработать	
Мои подсказки Активному Лектору	
Чему меня научила эта мини-лекция	

Пожалуйста, заполняйте эту таблицу на отдельном листе сразу после выступления активного Лектора и передайте ему свой лист лично в руки.

Б. Видеоанализ.

Цель – увидеть себя со стороны, увидеть сильные стороны и «зоны роста».

Процедура проведения видеоанализа:

1. Съемка упражнения

Определение общих критериев анализа действий Активного Лектора. Обсуждение их. Выписывание на доску.

2. «Порционный просмотр». Сюжет игры не просматривается целиком. Его лучше разделить на смысловые фрагменты (не более 4 фрагментов, обычно – 2-3). После каждого фрагмента модератор задает вопросы: «Что происходит? Как действует Активный Лектор? Какое он влияние оказывает?». Избегание оценочных суждений.

3. Подведение итогов по принципу: «сильные стороны» и «зоны роста».

2.3.3. Работа с использованием приема «Инфоугадайка» - обучающимся необходимо подготовить и провести фрагмент учебного занятия по иностранному языку с использованием данного приема.

Материалы для изучения:

Метод «Инфо-угадайка»

(«Копилочка активных методов обучения» И. Л. Арефьева, Т. В. Лазарев)

Учитель называет тему своего сообщения. На стене прикреплен лист ватмана или блокнот флипчата, в его центре указано название темы. Остальное пространство листа разделено на секторы, пронумерованные, но пока не заполненные. Начиная с сектора 1, учитель вписывает в сектор название раздела темы, о котором он сейчас начнет говорить в ходе сообщения. Обучающимся предлагается обдумать, о каких аспектах темы, возможно, далее пойдет речь в докладе. Затем учитель раскрывает тему, а в сектор вписываются наиболее существенные моменты первого раздела (можно записывать темы и ключевые моменты маркерами разных цветов). Они вносятся на плакат по ходу сообщения. Закончив изложение материала по первому разделу темы, учитель вписывает во второй сектор название второго раздела темы, и так далее.

Таким образом, наглядно и в четко структурированном виде представляется весь новый материал, выделяются его ключевые моменты. Существующие на момент начала презентации "белые пятна" по данной теме постепенно заполняются.

В конце презентации учитель задает вопрос, действительно ли им были затронуты все ожидавшиеся разделы, и не осталось ли каких-то не упомянутых аспектов темы. После презентации возможно проведение краткого обсуждения по теме и, при наличии вопросов у обучающихся, учитель дает ответы на них.

2.4. Практические / проектные задания

2.4.1. Работа по подгруппам: обучающимся предлагается сформулировать правила / рекомендации для учителя на основе изученных принципов обучения. На каждый принцип необходимо сформулировать минимум 2 рекомендации / правила, которые должны раскрывать суть принципа и относиться к деятельности учителя. Также к каждому принципу необходимо подобрать пословицы и поговорки, отражающие суть этого принципа обучения.

2.4.2. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – изучения структуры содержания образования И. Я. Лернера и

М. Н. Скаткина; В. В. Краевского; Б. Блума; А. В. Хуторского и др. и сравнительного анализа двух из них.

2.4.3. Работа по подгруппам: обучающимся предлагается составить набор противоречий, которые предположительно могут возникнуть у обучающихся в процессе обучения: а) при изучении нового материала, б) выполнении домашней работы, в) выполнении контрольной работы, г) при устном ответе на вопрос по домашнему заданию.

2.4.4. Работа по подгруппам – обучающимся после изучения приведенных ниже теоретических материалов из УМК «Английский в фокусе» для 2 класса необходимо:

А. проанализировать целевую аудиторию: обучающиеся 6 класса (1 группа), обучающиеся 9 класса (2 группа), обучающиеся 11 класса (3 группа) по следующим параметрам:

1. Анализ возможностей обучающихся – образование, обученность, обучаемость и т. д.

2. Анализ особенностей обучающихся – возрастные особенности, предполагаемый половой состав, особенности физиологии и т. д.

3. Рекомендации учителю по работе с данной целевой аудиторией.

Материалы для изучения:

Особенности обучения младших школьников (УМК «Английский в фокусе» для 2 класса).

«Работать с младшими школьниками очень интересно. Дети в этом возрасте от природы любознательны, полны энтузиазма, восприимчивы ко всему новому, у них богатое воображение. Чтобы поддержать и сохранить интерес детей к изучению английского языка, учитель должен всегда помнить следующее:

1. Дети все время нуждаются в поддержке. Когда дети выполняют различные задания, учитель подходит к ним, помогает и подбадривает. Учителю не следует акцентировать внимание на ошибках. Надо просто повторить правильно слово или фразу, где были допущены ошибки. Критика со стороны учителя может огорчить детей, и у них может пропасть желание работать дальше.

2. Дети любят фантазировать. Они часто придумывают себе друзей, представляют себя героями любимых книг, мультфильмов и т. д. Способность фантазировать может быть успешно использована на уроках, особенно при разыгрывании диалогов, исполнении песен и рифмовок, постановке пьесы.

3. У детей этого возраста слабо развиты навыки общения в коллективе, они еще не умеют подчиняться правилам поведения в группе. Поэтому в учебник включено большое количество игр, которые учат детей общаться и сотрудничать со сверстниками.

4. Дети постоянно нуждаются во внимании учителя. Когда обучающиеся работают самостоятельно, учителю следует общаться с ними, например подойти и задать вопрос о выполняемом задании: What's this? Who's this? What colour

is this? И т. д. Это также позволит учителю выяснить, насколько хорошо дети поняли новый материал и нужны ли им дополнительные объяснения.

5. Детское внимание очень неустойчиво, и требуется постоянная смена заданий. Поэтому УМК предусматривает смену видов деятельности каждые 5-10 минут.

6. Вполне возможно, что на начальном этапе изучения языка может возникнуть так называемый период молчания, когда некоторые дети не смогут или не захотят отвечать на уроке. Это период адаптации, и учителю не следует беспокоиться по этому поводу. Известно, что такие дети в любом случае воспринимают информацию, но воспроизвести ее они смогут несколько позже.

7. Младшим школьникам легче научиться правильному произношению, чем старшим. Они точнее воспроизводят услышанное и не боятся делать ошибки. Поэтому очень важно, чтобы учитель говорил отчетливо, но в то же время в естественном темпе. При отработке нового материала обучающиеся сначала повторяют слова и структуры за учителем и кассетой хором, а затем индивидуально. При работе хором дети не боятся делать ошибки и чувствуют себя увереннее».

Б. Сформулировать основные принципы обучения взрослых людей, опираясь на приведенные ниже особенности взрослых обучающихся:

- Взрослые люди имеют немалый жизненный опыт.
- В процессе обучения их может заинтересовать только значимая для них информация.
- Взрослые люди имеют большую занятость и мало времени на обучение.
- Взрослые люди воспринимают только то, что сопровождается положительными эмоциями.
- Взрослые люди самостоятельны и «не терпят» руководства собой.
- Взрослые люди стремятся к безотлагательному применению знаний.

2.4.5. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо:

А. ознакомиться с ФГОС средней школы и проанализировать его структуру;

Б. сформулировать основные характеристики результатов освоения образовательных программ;

В. определить, в чем заключается специфика определения цели и задач обучения в современной школе;

Г. построить модель выпускника современной школы, используя технологии кластера или ментальной карты.

2.4.6. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо:

А. определить – к какому виду результатов обучения относятся приведенные ниже формулировки:

- 1) результаты освоения образовательных программ;

- 2) планируемые результаты обучения по дисциплинам;
- 3) дескрипторы.

Б. проанализировать приведенные ниже формулировки различных видов результатов обучения на предмет соответствия приведенным выше основным принципам формулирования результатов обучения;

В. определить, какому уровню усвоения или уровню сформированности компетенций соответствуют приведенные результаты обучения.

Материалы для анализа:

В ходе выполнения задания обучающийся демонстрирует способность (знание, умение, опыт деятельности):

- 1) вспомнить педагогические термины: обучение, воспитание, образование, преподавание, учение;
- 2) после просмотра фрагмента урока перечислить подходы и методы, используемые для активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся;
- 3) понимать проблемную ситуацию по проблеме ..., распознавать ограничения и устанавливать соответствующие допущения;
- 4) определить специфику профессиональной педагогической деятельности и общения;
- 5) знать основной понятийно-терминологический аппарат изучаемой дисциплины;
- 6) перечислить критерии эффективности социально-экономических систем;
- 7) дать определение чистой и смешанной стратегии оценки рисков при принятии решений;
- 8) после просмотра фрагмента урока определить тип, цель, задачи, структуру урока;
- 9) объяснить экономические и социальные последствия глобализации рынка труда;
- 10) установить соответствие между отдельными методами обучения и воспитания и группами методов;
- 11) спроектировать этапы комбинированного урока на заданную тему для заданной целевой аудитории и действия учителя на каждом этапе;
- 12) после просмотра фрагмента урока критически проанализировать эффективность учебного процесса;
- 13) классифицировать социальные движения, разделив их на реформистские и революционные;
- 14) создавать и редактировать профессионально ориентированные тексты различной жанровой принадлежности, включая научный, научно-популярный, официально-деловой, публицистический стили;
- 15) упорядочить дидактическую структуру различных типов урока;
- 16) стилистически корректно избирать формы написания текстов в зависимости от прагматических целей;
- 17) определить принцип обучения по его характеристике;

- 18) уметь применять полученные теоретические знания на практике;
- 19) осуществлять поиск необходимой информации, правильно цитировать и делать ссылки на используемые источники в письменной работе;
- 20) соотнести возрастные периоды и ведущий вид деятельности, социальную ситуацию развития и центральные новообразования;
- 21) презентовать и публично выступать на профессиональные темы по подготовленным письменным текстам на английском языке;
- 22) исходя из заданной цели и задачи урока, подобрать методы, средства, формы обучения, учебные задания и тексты, применение которых является для данного урока наиболее целесообразным;
- 23) определить вид образования по его характеристике;
- 24) находить и применять простые методы решения задания, интерпретировать и использовать информацию и рассуждать на этой основе;
- 25) после просмотра фрагмента урока определить применяемые учителем технологии, методы, приемы, средства и формы обучения;
- 26) принимать профессиональные и управленческие решения по известному алгоритму (правилу);
- 27) анализировать практико-ориентированное задание по проблеме ..., подбирать методы решения, решать и анализировать ответ...
- 28) знать решение стандартных задач профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-лингвистических технологий и с учетом основных требований информационной безопасности;
- 29) в условиях индивидуальной и групповой работы анализировать и понимать представленную в учебном кейсе по проблеме ... информацию, предлагать способ решения проблемы, обосновывать способ решения проблемы (своего выбора), предлагать альтернативные варианты решения;
- 30) определить и описать последовательность в алгоритме работы учителя при обучении аудированию, чтению, говорению, письму, произношению, грамматике и лексике;
- 31) работать целенаправленно, используя при рассмотрении предложенной ситуации хорошо развитое умение размышлять и рассуждать;
- 32) в условиях индивидуальной и групповой работы анализировать качество представленной в учебном кейсе организационной структуры подразделения с учетом уровней иерархии управленческой деятельности, норм и стандартов...
- 33) соотнести методы педагогического исследования и их характеристики;
- 34) размышлять над выполненными действиями, формулировать и излагать свою интерпретацию и рассуждения...
- 35) определить стадию развития малой группы по ее характеристике;
- 36) использовать речевые формулы, используемые для выражения собственной позиции, аргументации, отношения к теме разговора, согласия или несогласия с высказываниями других членов коммуникации;

37) на основе анализа требований ФГОС определить вид результатов обучения;

38) использовать вводные слова и конструкции, применяемые для обеспечения связной речи;

39) выстраивать аргументированные, логически связанные отрезки речи на иностранном языке;

40) дать определение методики преподавания иностранных языков и лингводидактики; определить предмет изучения методики преподавания иностранных языков;

41) использовать разнообразные языковые средства для выражения своих мыслей, отношения, оценки;

42) применять обширный активный вокабуляр, позволяющим выражать свои мысли по теме...;

43) сформулировать речь учителя при проведении отдельных этапов урока.

44) соотнести психологические термины (психология, психика, сознание, отражение, познавательные психические процессы (ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь), эмоциональные и волевые психические процессы, психические свойства (темперамент, характер, направленность, способности), индивид, личность) с их определениями и характеристиками;

45) выделять ключевую информацию и определять тон высказывания посредством использования адекватных интонационных схем;

46) иметь опыт деятельности саморазвития, повышения квалификации и мастерства;

47) охарактеризовать тенденции современного образования;

48) распознавать грамматический материал, соответствующий заданному контексту;

49) распознавать грамматический материал, неверно употребленный в заданном контексте;

50) понимать лексический материал в соответствии с контекстом...;

51) воспроизвести требования к предметным результатам обучения иностранному языку, представленные в ФГОС;

52) определить цели Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года;

53) спрогнозировать поведение хозяйственной организации на основе анализа информации о ней;

54) владеть способами выполнять профессиональную деятельность на основе высокой мотивации и осознании социальной значимости своей будущей профессии;

55) вычислить изменение энергии системы при образовании молекулы воды;

56) построить график потребления домашнего хозяйства и определить доход, соответствующий точке постоянного богатства;

57) выбрать и применить современные методы для анализа эффективности деятельности фирмы;

58) определить критерии отбора средств обучения и учебного оборудования при изучении иностранного языка; определить компоненты современного УМК;

59) изменить принципы управления небольшим производством с целью обеспечения более высокого качества производства;

60) соотнести педагогические термины (образование, воспитание, обучение, преподавание, учение, педагогический процесс и его компоненты) с их определениями и характеристиками;

61) проанализировать господствующие парадигмы стратегического мышления;

62) сравнить и противопоставить различные модели электронного бизнеса;

63) обсудить основные теории стратегического управления и конкуренции;

64) классифицировать различные типы экологических взаимодействий с участием микроорганизмов;

65) определить вид педагогических умений по их описанию;

66) выявить этапы, необходимые для проведения экспериментальной работы;

67) предложить подходы для развития малого инновационного предприятия;

68) обобщить причины и последствия Карибского кризиса;

69) объяснить различие между глобализацией и интернационализацией образования;

70) после просмотра фрагмента урока определить стиль взаимодействия учителя с аудиторией;

71) оценить маркетинговые стратегии для различных моделей электронного бизнеса;

72) сравнить результаты проектов в точки зрения экономических требований;

73) подбирать и обрабатывать информацию относительно выбранной темы исследования...

74) определить количество уровней изучения иностранного языка и типы владения языком;

75) дать краткую характеристику целевой аудитории обучающихся.

2.4.7. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо, изучив приведенные ниже цели изучения модулей из УМК «Английский в фокусе» для 5 и 9 классов, сформулировать планируемые результаты обучения для данных модулей и распределить их в соответствии с уровнями усвоения по В. П. Беспалько.

Материалы для изучения:

Р. Х. Шакиров, А. А. Буркитова, О. И. Дудкина в методическом руководстве «Оценивание учебных достижений учащихся» приводят следующий пример формулирования целей урока с позиций учителя и ученика .

Материалы для работы групп:

1 группа

УМК «Английский в фокусе», Ю. Е. Ваулина, для 5 класса:

Цели модуля обучающие:

- освоить во всех видах речевой деятельности знакомые и новые лексические единицы по теме «Страны и национальности»;
- освоить формообразование и использование в связной речи грамматической структуры *have got* в утвердительной, вопросительной и отрицательной форме, а также использование кратких форм;
- освоить использование в речи указательных местоимений;
- повторить и обобщить правила употребления английских существительных во множественном числе;
- научиться вести диалог этикетного характера при покупке подарка;
- научиться сообщать информацию о себе объемом 4–5 реплик;

Формулирование цели урока с позиции учителя	Формулирование цели урока с позиции ученика
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознакомить учащихся с картой. ▪ Ознакомить учащихся с условными обозначениями на картах. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ученики умеют читать карту, распознавать условные обозначения. ▪ Ученики могут ориентироваться на незнакомой местности, используя карту.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Систематизировать знания об имени прилагательном. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ученики умеют составлять словосочетания и предложения, используя прилагательные. ▪ Ученики используют прилагательные в речи.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознакомить учащихся с треугольниками. ▪ Рассказать об особенностях равностороннего треугольника. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ученики знают, сколько сторон у треугольника. ▪ Ученики могут построить равносторонний треугольник и составить список сходств и различий разностороннего и равностороннего треугольников.

Рис. 5. Подходы к постановке целей с позиции учителя и обучающегося

Развивающие:

- развивать навыки и умения во всех видах речевой деятельности;
- развивать умение составлять заметки/тезисы по содержанию текста;
- развивать умение распознавать интернациональную лексику в английском языке и сопоставлять ее с аналогами в родном языке;

Воспитательные:

- воспитывать чувство патриотизма, уважение к культуре и традициям разных народов России, интерес и толерантность к другим культурам.

УМК «Английский в фокусе» для 9 класса:

Цели модуля обучающие:

- освоить во всех видах речевой деятельности новые лексические единицы по теме «Праздники», в том числе с помощью синонимов/антонимов;
 - научиться слушать, читать тексты, вести разговор о национальных и семейных праздниках в разных странах мира, культурных событиях, о приметах и суевериях;
 - в рамках речевого этикета освоить способы выражения озабоченности и беспокойства, утешения/ободрения;
 - научиться писать связный текст-описание праздника в России, текст о культурном событии в родной стране, празднике День Победы;
 - освоить (на основе обобщения, изученного ранее) распознавание и употребление в речи Present Tenses;
 - освоить образование действительных и страдательных причастий (-ing, -ed);
 - освоить значение и употребление фразовых глаголов (turn), идиом по теме;
 - освоить правильную интонацию в восклицательных предложениях;
- развивающие:*
- развивать умения во всех видах речевой деятельности;
 - развивать учебно-познавательную компетенцию через развитие способов учебной деятельности (выделение ключевых слов в вопросах как стратегия при работе с пониманием текста, подбор заголовков к частям текста);
 - развивать социокультурную компетенцию через освоение традиций национальных и семейных праздников, суеверий и предрассудков в разных странах мира и России;
 - развивать навыки работы с информацией (поиск, выделение нужной информации, обобщение);
- воспитательные:*
- формировать нравственные ценности и ориентиры;
 - воспитывать культуру поведения через освоение норм этикета.

2 группа

УМК «Английский в фокусе» для 5 класса:

Цели модуля обучающие:

- освоить во всех видах речевой деятельности новые лексические единицы по теме «Семейные узы»;
- научиться рассказывать о своей семье и любимых занятиях/увлечениях;
- научиться описывать людей, обмениваться информацией личного характера;
- освоить формообразование и использование в связной речи глаголов в повелительном наклонении, личных и притяжательных местоимений, грамматических структур с глаголом can/can't для выражения значения способности/умения, форм притяжательного падежа существительных;

развивающие:

- развивать навыки и умения во всех видах речевой деятельности;
- развивать умения пользоваться словарем учебника;
- развивать умения, составляющие лингвистическую компетенцию: сопоставление языковых явлений в изучаемом и родном языке;

воспитательные:

- воспитывать уважение к семейным отношениям, своей семье.

УМК «Английский в фокусе» для 9 класса:

Цели модуля обучающие:

- освоить во всех видах речевой деятельности новые лексические единицы по темам «Дом, жилище», «Образ жизни»;
- научиться вести разговор о разных типах жилища, домашних обязанностях и различных кухонных приспособлениях;
- научиться писать личные письма (в том числе электронные) разного характера (письмо-благодарность, письмо-ответ на приглашение, письмо-выражение сочувствия и т. д.), а также email о своём новом месте жительства и соседях;
- научиться писать листовку с инструкциями о правилах поведения в определённых жизненных ситуациях, а также статью/заметку об известных зданиях своего города/страны;
- освоить использование во всех видах речевой деятельности прямых и косвенных вопросов;
- освоить распознавание и использование во всех видах речевой деятельности инфинитива, герундия и причастия I (действительного);
- освоить использование наречий too и enough;
- освоить использование во всех видах речевой деятельности идиом по теме модуля;
- освоить образование существительных от прилагательных с помощью суффиксов -ance, -cy, -ence, -ness, -ity;
- освоить использование фразовых глаголов (make);

развивающие:

- развивать навыки во всех видах речевой деятельности;
- развивать социокультурную компетенцию (знакомство с национальными политическими символами);
- развивать познавательные интересы за рамками урока;

воспитательные:

- воспитывать бережное отношение к природе;
- воспитывать культуру поведения через освоение норм этикета (умение извиниться, высказать критическое замечание).

3 группа

УМК «Английский в фокусе» для 5 класса:

Цели модуля обучающие:

- освоить во всех видах речевой деятельности новые лексические единицы по теме «Распорядок дня»;

- научиться рассказывать о распорядке дня (с указанием точного времени), профессиях, занятиях в выходные дни;
- научиться вносить предложения о совместной деятельности и отвечать на них;
- освоить формообразование и использование в связной речи глаголов в Present Continuous, употребление предлогов at, in для обозначения времени и наречий частотности (adverbs of frequency);
- научиться писать связный текст о распорядке дня;

развивающие:

- развивать навыки и умения во всех видах речевой деятельности;
- развивать умения восстанавливать пропущенные слова по контексту и устанавливать смысловые соответствия при восприятии речи на слух;
- развивать умения, составляющие лингвистическую компетенцию: сопоставление языковых явлений в изучаемом и родном языках;
- развивать воображение при моделировании ситуаций общения;
- развивать информационную и социокультурную компетенции;

воспитательные:

- воспитывать организованность, уважение к семейным ценностям, труду (людям разных профессий).

УМК «Английский в фокусе» для 9 класса:

Цели модуля обучающие:

- освоить во всех видах речевой деятельности новые лексические единицы по теме «Литература и искусство»;
- научиться вести разговор о разных видах искусства, литературе, музыкальных жанрах, о своих музыкальных предпочтениях;
- научиться расспрашивать и отвечать на вопросы о вкусах и предпочтениях в искусстве, строить совместные планы посещения концерта/спектакля, выражать своё мнение, давать рекомендации;
- научиться составлять викторину по теме «Искусство», писать электронное письмо с отзывом о прочитанной книге, короткий текст об известном писателе, о любимом фильме;
- научиться распознавать и освоить использование во всех видах речевой деятельности степени сравнения прилагательных и наречий, наречий степени с качественными и относительными прилагательными, структур для выражения предпочтений (would) prefer/would rather/sooner;
- освоить образование глаголов с помощью приставок;
- освоить значения и употребление фразовых глаголов (run), идиом, содержащих лексику по теме «Развлечения»;

развивающие:

- развивать навыки во всех видах речевой деятельности;
- развивать лингвистическую и социокультурную компетенцию;
- развивать коммуникативные умения при работе в группе;
- развивать умения работать с информацией, в том числе с использованием компьютерных и интернет-технологий;

- развивать компетенцию личностного самосовершенствования;
- воспитательные:
- формировать ценностные ориентации, в том числе в эстетической сфере;
 - развивать стремление к овладению основами мировой культуры средствами иностранного языка.

2.4.8. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо:

А. Изучив приведенные ниже материалы, сформулировать планируемые результаты обучения для факультативного курса по иностранному языку (целевая аудитория, тематика и объем курса на выбор) для обучающихся средней школы.

Материалы для изучения:

В таблице ниже приведены глаголы и конкретизирующие их понятия, которые можно использовать при формулировании результатов обучения.

Таблица 8

Показатели, уровни и возможные варианты для формулирования планируемых результатов обучения

Показатели	Уровень и иллюстрирующий глагол по таксономии Б. Блума	Возможные варианты конкретизирующих глагол понятий
Знать – способность знать и понимать, воспроизводить и объяснять учебный материал с требуемой степенью научной точности и полноты; описание действий, отражающих работу с информацией, выполнение различных мыслительных операций: воспроизведение, понимание и др.	<p>Уровень воспроизведения: составляет, определяет, описывает, дублирует, идентифицирует, маркирует, перечисляет, соотносит, называет, устанавливает порядок, выделяет, распознает, находит отношение, повторяет, воспроизводит, выбирает, устанавливает</p> <p>Уровень понимания: классифицирует, преобразует, обосновывает, описывает, обсуждает, отличает, оценивает, объясняет, выражает, расширяет, обобщает, приводит примеры, определяет, указывает, выводит, определяет место, перефразирует,</p>	основные понятия..., закономерности..., принципы..., содержание..., концепции..., идеи..., цели..., задачи..., функции..., подходы..., направления..., проблемы..., исторический аспект..., современное состояние..., зарубежный/отечественный опыт..., классификации..., свойства..., методы..., приемы..., виды..., типы..., структуру..., элементы..., факты..., процессы..., условия..., требования..., правила..., этапы..., порядок..., периоды..., особенности..., компоненты..., критерии..., показатели..., модели..., формулы..., программы..., про-

	<p>предсказывает, распознает, редактирует, сообщает, устанавливает отношение, выбирает, переводит.</p>	<p>цедуры..., технологии..., методики..., способы..., алгоритм...</p>
<p>Уметь – решать типичные задачи на основе воспроизведения стандартных алгоритмов решения. Показатели для проверки освоения умений содержат требования к выполнению отдельных действий и/или операций.</p>	<p>Уровень применения: применяет, изменяет, выбирает, вычисляет, демонстрирует, обнаруживает, инсценирует, использует, иллюстрирует, интерпретирует, воздействует, изменяет, управляет, предсказывает, подготавливает, производит, связывает, планирует, показывает, делает набросок, решает, использует, пишет</p> <p>Уровень анализа: анализирует, подразделяет, вычисляет, категоризирует, сравнивает, противопоставляет, критикует, изображает схематически, дифференцирует, отличает, распознает, исследует, экспериментирует, определяет, иллюстрирует, выводит, моделирует, выделяет, указывает, спрашивает, связывает, выбирает, разделяет, подразделяет, исследует, экспериментирует, моделирует.</p> <p>Уровень синтеза: распределяет, собирает, категоризирует, отбирает, совмещает, согласует, объясняет, формулирует, объ-</p>	<p>определять..., сравнивать..., анализировать..., различать..., соотносить..., систематизировать..., собирать..., разрабатывать..., классифицировать..., конструировать..., создавать..., проводить..., проверять..., применять..., действовать..., преобразовывать..., использовать..., изменять..., распознавать..., проектировать..., прогнозировать..., вычислять..., рассчитывать..., участвовать..., контролировать..., диагностировать..., обрабатывать..., оценивать..., обосновывать..., моделировать..., решать..., проводить..., выбирать..., расшифровывать..., выражать..., формулировать..., обобщать..., подводить итоги..., обсуждать..., исследовать..., изображать..., имитировать..., произносить..., употреблять..., воспроизводить..., аргументировать..., объяснять..., изменять..., управлять..., организовывать..., принимать решения..., ранжировать..., критиковать..., доказывать..., оспаривать..., защищать..., исполнять..., демонстрировать..., использовать..., программировать..., инсцениро-</p>

	<p>единяет, суммирует, синтезирует, рассуждает, составляет, строит, создает, проектирует, разрабатывает, изобретает, производит, регулирует, изменяет, организует, планирует, подготавливает, предлагает, перестраивает, восстанавливает, связывает, реорганизует, пересматривает, устраивает.</p>	<p>вать..., проиллюстрировать..., консультировать..., находить новые варианты решения..., пользоваться...</p>
<p>Владеть – включают характеристику навыков (способностей), приобретенных в процессе решения профессиональных задач. Это способность решать усложненные задачи на основе приобретенных знаний, умений и навыков с их применением в нетипичных ситуациях – формируется в процессе получения опыта деятельности – и уметь передать этот опыт.</p>	<p>Уровень оценивания: определяет, оспаривает, оценивает, связывает, выбирает, сравнивает, противопоставляет, описывает, отличает, вычисляет, устанавливает, объясняет, рассуждает, рассматривает, выбирает, поддерживает, делает вывод, устанавливает связь, защищает, обосновывает, интерпретирует, предсказывает, резюмирует, дает оценку.</p>	<p>опытом..., способностью..., методологией..., техникой..., методикой..., технологией..., методом..., способом..., приемом..., навыком..., средством..., системой...</p>

Б. Для данного факультативного курса разработать содержание 4 тем в соответствии с приведенными ниже примерами из УМК «Английский в фокусе».

В. Для данного факультативного курса подобрать методы обучения, обосновать свой выбор.

Г. Для данного факультативного курса подобрать средства обучения, обосновать свой выбор.

Д. Для данного факультативного курса подобрать формы обучения, обосновать свой выбор.

Е. Для данного факультативного курса подобрать задания для самостоятельной (домашней) работы, обосновать свой выбор.

*Примечание:

Данные задания даются обучающимся поэтапно, параллельно с изучением соответствующих компонентов процесса обучения.

2.4.9. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы: анализа УМК по иностранному языку (по выбору, например, «Английский в фокусе») по следующим параметрам:

1) требования каких принципов обучения реализованы, какие принципы не нашли нужного отражения;

2) ориентация на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучения;

3) структура УМК;

4) содержание УМК:

4.1) принцип построения содержания обучения;

4.2) насколько содержание ориентировано на обучающихся;

4.3) реализация взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности;

4.4) качество учебных материалов с точки зрения мотивации изучения иностранного языка;

5) учет особенностей целевой аудитории;

6) на использование каких методов, средств и форм обучения ориентирован учебник; использование наглядности и ее дидактические функции;

7) специфика заданий для самостоятельной работы обучающихся, насколько они позволяют создать оптимальные условия для самостоятельной работы;

8) дидактическая концепция автора;

9) соответствие существенным характеристикам современного УМК в толковании И. Л. Бим:

9.1. Функции учебника как основного средства обучения, определяющего деятельность обучающегося и определяющего взаимодействие его с другими обучающимися и учителем.

9.2. Назначение учебника служит не застывшей логической схемой готовых знаний, подлежащих передаче, не хранилищем иноязычного материала, предназначенного для усвоения, а развернутой «программой» учебной работы, направленной на овладение иноязычной коммуникативной деятельностью и на её осуществление, на воспитание и общее образование обучающихся.

9.3. Способность учебника выступать в качестве овеществленной модели системы обучения иностранным языкам на трех уровнях рассмотрения: как обобщение и отражение во взаимосвязи всех основных явлений и процессов данной объектно-предметной области (макроподход), как воплощение (продукт) методической (концептуальной) системы, являющейся индивидуальной социально обусловленной интерпретацией макросистемы в её приложении к определенному иностранному языку и, наконец, как модель педагогического процесса, воссоздающая его в знаковой форме.

9.4. Способность учебника представить в сокращенном, обобщенном, интегрированном и концентрированном виде все компоненты системы, отраженные в основных методических категориях, а именно: цели обучения, содержание обучения, педагогический процесс (процесс формирования иноязычных

знаний, навыков и умений в различных формах учебной деятельности), приемы и средства обучения во всем их разнообразии (включая ЭВМ).

9.5. Способность учебника объединять вокруг себя все остальные средства обучения и выступать в качестве целостного учебно-методического комплекта, т. е. служить системой реализации основных нужд современного педагогического процесса: организовывать (планировать) и материально обеспечивать урок, осуществлять взаимодействие между классно-урочной и внеклассной работой, между работой под руководством учителя и самостоятельной работой и т. п.

9.6. Способность учебника (всего учебно-методического комплекта) выступать в функции «управляющего устройства», организующего как деятельность обучающихся, так и деятельность учителя, дифференцированно управляющего ими и обеспечивающего их взаимодействие.

9.7. Способность учебника не только активно воздействовать на педагогический процесс, но и приспособливаться (адаптироваться) к реальным условиям его протекания в целях приобщения индивида к иноязычному речевому поведению (в определенных пределах), к иноязычному общественному опыту, к культуре страны изучаемого языка, к включению его в диалог культур.

10. Ваше мнение об учебнике: преимущества и недостатки.

2.4.10. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – анализа педагогических сайтов (например, «Инфоурок», «Педсовет.org», «Завуч.инфо» и т. д.) на предмет изучения их дидактического и методического содержания (не менее 3 сайтов на выбор).

2.4.11. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – анализа электронных ресурсов для изучения иностранного языка на предмет изучения их дидактического потенциала (не менее 3 ресурсов на выбор).

2.4.12. Анализ видеофрагмента урока иностранного языка по параметрам, представленным в таблице ниже (сначала каждый обучающийся работает индивидуально, затем организуется групповое обсуждение).

Таблица 9

Параметры оценивания урока

Параметры оценивания	Анализ
1. Целевая аудитория.	
2. Тип урока.	
3. Планируемые результаты обучения.	
4. Структура занятия.	
5. Содержание обучения.	
6. Методы и приемы обучения и соответствующие им учебные задания, интерактивные методы обучения.	

7. Средства обучения.	
8. Формы обучения.	
9. Подходы и методы, используемые для усиления практической направленности обучения.	
10. Формы и методы контроля (при наличии).	
11. Приемы активизации познавательной деятельности обучающихся.	
12. Что из данного занятия можно взять для себя и рекомендовать другим.	

2.4.13. Анализ практических ситуаций: просмотр видеофрагмента урока иностранного языка на предмет анализа стиля взаимодействия преподавателя с использованием методики анализа вербального взаимодействия Н. Фландерса (таблица ниже). В основу данной методики положены принципы формализованного наблюдения. Анализ вербального взаимодействия происходит по ряду позиций. Реализация той или иной категории анализа (позиции) фиксируется каждые 3–5 секунд.

Таблица 10

Категории анализа вербального взаимодействия, вариант FR
(Н. Фландерс – А. А. Реан)

Категории анализа вербального взаимодействия, вариант FR (Н. Фландерс – А. А. Реан)	Отметки во время наблюдения	Общее кол-во обращений
1. Восприятие чувств. Эмпатия. Восприятие педагогом настроений обучающихся, а также о его вербальной реакции на эти настроения.		
2. Похвала или подбадривание. В речи могут быть выражены как пространно, так и очень коротко, даже одним или двумя словами.		
3. Принятие идей обучающихся, их дальнейшее развитие и дополнение. Однако, как только педагог, оттолкнувшись от мысли обучающегося, переходит к изложению собственных идей, его речь становится принадлежностью категории 5.		
4. Постановка вопросов педагогом (4 i, 4 d, 4 k):		
4 i: реализация интенсивной функции: педагог задает обучающимся (или обучающемуся) вопрос или формулирует проблему. В случае если ставится проблема, возможен относительно протяженный отрезок непрерывной вербальной активности педагога. Функциональная направленность данной кате-		

<p>гории состоит в том, чтобы побудить обучающихся к самостоятельной деятельности – решению задачи, обдумыванию проблемы, переработке материала и т. д.;</p>		
<p>4 d: реализация диагносцирующей функции: постановкой вопроса педагог должен косвенно скорректировать ход мыслей или рассуждений обучающихся в процессе решения задачи, если они идут в неправильном направлении. При этом со стороны педагога не должно быть прямого указания на ошибочность рассуждений обучающихся.</p>		
<p>5. Сообщение информации (5 p, 5 k):</p>		
<p>5 p: реализация презентативной функции: преподаватель сообщает обучающимся отдельные факты или систему фактов, элементы нового теоретического знания (формулы, законы), исторические сведения;</p>		
<p>5 k: реализация корректирующей функции: преподаватель сообщает обучающимся дополнительную информацию, имея в виду, что с ее помощью они осознают ошибочность или недостаточность своих рассуждений и смогут выбрать верный путь.</p>		
<p>6. Дача указаний или распоряжений (6 i, 6 k, 6 p):</p>		
<p>6 i: реализация интенсивной функции: речь педагога преследует цель побудить обучающихся к какой-либо деятельности, как-то: выполнение задания, размышление над проблемой, ее обсуждение и т. д.;</p>		
<p>6 k: реализация корректирующей функции: речь педагога направлена на коррекцию хода решения задачи обучающихся, хода обсуждения проблемы, способа, направления работы с литературой, с приборами в лаборатории и т. д.;</p>		
<p>6. p: реализация презентативной функции: речь педагога совмещает в себе информативную и организующую функции и, следовательно, не может быть отнесена к пунктам а) и б). Это указания типа: «Встаньте», «Сядьте на свое место», «Уберите со столов конспекты и учебники» и т. д.</p>		
<p>7. Критика или защита педагогом собственных утверждений (7 p, 7 i, 7 k, 7 d). В зависимости от конкретного содержания речи преподавателя, в данной категории анализа могут быть реализованы все четыре функции:</p>		
<p>7 p: презентативная;</p>		

7 i: интенсивная;		
7 k: корректирующая;		
7 d: диагностирующая.		
8. Ответ обучающегося педагогу. Помимо непосредственного ответа на вопрос относится и решение любой поставленной перед обучающимися проблемы при условии, что ход рассуждений при этом последовательно вербализирован (например, в процессе решения задачи на доске и т. д.).		
9. Спонтанная речь обучающегося. Проявление вербальной активности обучающихся, которое не является реакцией на прямое указание педагога – реплики с мест, замечания на рассуждения отвечающего товарища, предложения по решению проблемы или задачи и т. д.		
10. Пауза-замешательство. «Непродуктивная» пауза в вербальном взаимодействии преподавателя с обучающимися, связанная с потерей времени учебного занятия.		
11. Потенциально продуктивная пауза. В отличие от пункта 10 такая пауза в вербальном взаимодействии, которая запланирована преподавателем целенаправленно. Время расходуется на обдумывание обучающимися вопроса, проблемы или задачи, на попытку их самостоятельного решения, на проработку литературы и т. д.		
12. Ответ обучающегося товарищу.		
Вывод о стиле взаимодействия*		

*Примечание: вывод делается на основании следующих позиций.

Таблица 11

Стили общения

Название стиля взаимодействия	Наличие обращений из категорий	Отсутствие обращений из категорий
Авторитарный	4, 5, 6, 7, 8	1, 2, 3, 9, 10
Либерально-попустительский	10, 7, 2	1, 3, 4, 5, 6, 8, 9
Демократический	1, 2, 3, 4, 5, 9	6, 7, 8, 10

2.4.14. Анализ практических ситуаций: обучающимся по подгруппам либо используя индивидуализированную форму обучения предлагаются приведенные ниже ситуации. Основное задание для обучающихся: как Вы отреагиру-

ете (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной ситуации и почему?

Ситуации для анализа:

А. Педагог, уставший от постоянного шума на занятиях: «Зачем вы приходите в школу? Разве не для того, чтобы чему-то научиться?»

Ученики хором: «Мы приходим общаться с друзьями!»

Б. Обучающийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-либо из одноклассников, говорит: «Я не хочу выполнять задание вместе с ним».

В. При изучении одной из тем на уроке осталось свободное время.

Г. Педагог: «Откройте тетради, записывайте...» Видя, что один из обучающихся не пишет, педагог спрашивает: «А ты почему ничего не пишешь?». Обучающийся отвечает: «А зачем мне писать. Я буду лучше внимательно слушать и запоминать».

Д. В начале урока педагог раздает тетради с проверенным домашним заданием и предлагает сделать работу над ошибками. Один из обучающихся обнаруживает, что при проверке педагог не заметил его ошибку и громко заявляет об этом на весь класс.

2.4.15. Работа в парах – обучающимся необходимо изготовить «кубик Блума» и придумать вопросы и задания для каждой грани для использования на уроке иностранного языка, а также продемонстрировать вариант использования кубика в паре.

Грани кубика Блума:

- Почему?
- Объясни.
- Назови.
- Предложи.
- Придумай.
- Поделись.

2.4.16. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – составления вариантов тематического планирования по какой-либо теме или разделу (предмет «Иностранный язык») на основе следующих технологических структур занятий, представленных ниже.

Материалы для изучения:

Последовательная структура. Все вопросы темы изучаются последовательно в соответствии с порядком, предложенным учебной программой или учебником. Материал творчески перерабатывается и усваивается обучающимися постепенно, шаг за шагом. В ходе занятий они выполняют и обсуждают творческие для работы по изучаемым вопросам. Данная структура оптимальна для традиционной классно-урочной формы обучения.

Блочная структура. Материал темы рассматривается сразу как единый логический блок, который затем прорабатывается на отдельных занятиях. Ученики составляют и защищают собственные концепты темы в начале и в конце

ее изучения. Диагностике и оценке подлежат изменениям в ученических концептах. Реализация данной структуры занятий эффективна как в классно-урочной форме обучения, так и в форме «погружения».

Разнородные концепты. Последовательно рассматриваются различные концепты всей темы: исторический, методологический, экономический, технический и др. – имеющие знаковую, образную или символическую форму представления информации. Концепты предлагаются учителем, а также могут составляться учениками. Такая система занятий эффективна в метапредметном обучении, поскольку развивает разнонаучный подход к изучению единых образовательных объектов.

Однородная деятельность. Учебные занятия по теме проводятся на основе одной ведущей деятельности; например, практикум по эксперименту или решению задач, когда вся тема изучается на основе опытов либо с помощью решения задач, когда вся тема изучается на основе опытов либо с помощью задач. Происходит «погружение» учеников в определенный вид деятельности. Выбранный вид деятельности предполагает многообразие способов ее осуществления. Например, ученики могут решать задачи индивидуально, парами, в группах, составлять их самостоятельно и выносить на коллективную защиту, решать задачи во время олимпиад и т. д. Образовательной доминантой в данном случае выступает предметная деятельность учеников, содержание материала оказывается вторичным и вариативным.

Групповая работа. Тема изучается дифференцированно, ученики делятся на группы по целям, склонностям или желаниям, например: теоретики, экспериментаторы, историки. Все группы занимаются одновременно, каждая – по своему плану, разрабатывая тему в своем аспекте. Периодически проводятся коллективные уроки, где группы обмениваются полученными результатами, обсуждают возникшие проблемы, корректируют дальнейшую работу. Для обозначения общих «связок» в работе применяются лекции учителя. Эта система занятий более вариативна, чем предыдущая, поскольку предполагает выбор учениками доминирующих видов их деятельности.

Ситуативная структура. Структура занятий опирается на технологические этапы создания и развития образовательной ситуации: на первых занятиях происходит обеспечение мотивации деятельности, постройка проблемы; затем организуется индивидуальное или коллективное ее решение, демонстрация и обсуждение полученных результатов; после этого изучаются культурно – исторические аналоги, формулируются результаты, проводится рефлексия и оценка индивидуальной и коллективной деятельности.

Индивидуальные программы. Обучающиеся выбирают творческие задания по общей теме, над которыми работают по индивидуальным программам как в школе (в лаборатории, мастерской), так и вне школы (дома, в библиотеке, в сети Интернет). Ученики пишут сочинения, выполняют исследования, изготавливают технические конструкции. Регулярно по общему расписанию проводятся коллективные занятия, на которых рассматриваются основы темы, проводятся инструкции, заслушиваются отчеты учеников о выполнении ими про-

грамм, проводятся консультации. Данная форма интегрирует очное, самостоятельное и дистанционное обучение.

2.4.17. Презентация результатов внеаудиторной самостоятельной работы – подготовки «Письмо от имени неуспевающего школьника», в котором отразить возможные причины неуспеваемости и рекомендации учителю по работе с данной категорией обучающихся.

2.4.18. Работа по подгруппам с использованием технологии «Баскет-метод» – обучающимся необходимо ознакомиться с комплектом документации школьного учителя (1 группа), преподавателя в образовательном центре (2 группа), педагога дополнительного образования (3 группа) и спланировать работу данного специалиста на 1 неделю.

2.4.19. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо ознакомиться с приведенными ниже материалами и составить методические рекомендации для обучающихся средней школы по работе на уроке (1 группа), по организации самостоятельной домашней работе (2 группа).

Материалы для ознакомления:

А. Памятка для обучающихся «Рациональная организация самостоятельной работы»

Получение высшего образования – сложный вид деятельности человека, требующий освоения методов решения многих задач, стоящих перед обучающимися: конспектирование лекций, работа с учебной литературой, организация самостоятельной работы и т. д.

Для достижения успеха в учебной работе можно придерживаться следующего **алгоритма действий**:

1. Четко определить цель – чего Вы хотите достичь.
2. Осознать то, что имеете в настоящее время – свои актуальные способности и возможности.
3. Выяснить, какие внешние и внутренние причины мешают достижению целей, вызывают затруднения.
4. Определить возможные и наиболее эффективные пути преодоления трудностей и достижения цели.

Самое главное – придерживаться **принципа личной ответственности** за результаты своего обучения в вузе – если у вас что-то не получается в учебе, не спешите винить преподавателя и другие внешние обстоятельства, а отнеситесь критически прежде всего к себе и к методам своей работы, посмотрите, что могли бы сделать именно вы. Каждый день полезно завершать **самоанализом**: «Чему конкретно я научился за день?». Человеческое время измеряется не секундами и минутами, а тем полезным продуктом, который человек успел произвести за это время (в том числе и при умственном труде).

I. Учитесь работать с литературой (монографией, статьей, учебным пособием). Основные аспекты работы с литературой изложены в памятке «Работа с учебной литературой».

II. Учитесь рационально работать над заданиями для самостоятельной работы обучающихся:

1. Прежде, чем приступать к выполнению задания, четко сформулируйте для себя **цель**, которую будет преследовать ваша работа. Самостоятельно добиваться достижения цели в своей работе намного продуктивнее, чем просто «делать домашнюю работу». Формулируя цель, отдавайте себе отчет, что *именно вам* должно дать выполнение задания, к которому вы приступаете.

2. Самостоятельная работа обучающихся предполагает изучение теоретического материала по основным темам дисциплины с использованием учебников и учебных пособий, материалов периодической печати, лекций преподавателя.

3. **Самостоятельная подготовка обучающихся к лекции** должна состоять в первую очередь в проработке конспекта предыдущей лекции. Материал лекции желательно проработать в течение 3-4 часов после нее, поскольку именно в это время идет максимальная потеря информации из памяти. На лекционных занятиях в случае возникновения необходимо задавать уточняющие вопросы, стараться конкретизировать рассматриваемые понятия путем приведения примеров из различных областей знаний, выделять межпредметные связи. Это помогает лучше понять материал новой лекции, опираясь на предшествующие знания.

4. **Самостоятельная подготовка к семинарскому и практическому занятию** заключается в: а) внимательном изучении плана занятия; б) прочтении конспекта соответствующей лекции (если она проводилась по данной теме); в) изучении рекомендованной литературы; г), подготовке плана своего ответа по каждому вопросу. Главными задачами этой подготовки обычно являются: повторение теоретических знаний, усвоенных в рамках аудиторной работы; расширение и углубление знаний по теме занятия.

Целесообразно восстановить путем составления **плана**, или **схемы** все основные положения учебного материала, полученного из разных источников. Необходимо вычленив главную идею, смысл. Знания, полученные в процессе такой самостоятельной работы, являются теоретической базой для обсуждения вопросов практического занятия, для выполнения лабораторной работы или практического задания.

5. Содержанием подготовки обучающихся к практическому занятию является не только чтение литературы, но и **выполнение практических заданий**, например, подбор примеров, иллюстративного материала по определенным вопросам, описание результатов наблюдения и самонаблюдения, решение задач. Приступая к выполнению таких заданий для самостоятельной работы, следует изучить соответствующий раздел учебника и учебного пособия.

6. При работе над темой **доклада, выступления**: а) продумайте сначала замысел работы, восстановите то, что знаете по теме, выделите то, чего недо-

стает, составьте план замысла; б) подберите литературу; в) выделите из нее основную; г) приступите к общему (беглому) знакомству со всей литературой; д) уточните после этого план доклада или выступления; е) отберите материал по каждому пункту плана из разных источников, выпишите главное; ж) составьте текст выступления, используя отобранный материал; з) сократите текст выступления.

III. Учитесь всегда контролировать свою работу:

1. Обязательно нужно **планировать** свою деятельность. При этом следует предварительно составлять списки предстоящих дел на день, неделю, месяц и тщательно продумывать их рациональную последовательность и продолжительность.

2. Прежде чем начать работу, спланируйте – что нужно сделать, сколько это должно занять времени. Общий объем самостоятельной работы в неделю должен составлять не менее 27 часов. Это своего рода фонд времени в часах, из которого нужно вычесть временной резерв, исходя из соотношения 40/60, т. е. должно быть строго запланировано только 40 % времени, остальное время может понадобиться на непредвиденные вами учебные действия. Необходимо планировать ежедневную самостоятельную работу с учетом объема аудиторной работы в данный день.

3. Планировать необходимо не в день выполнения задания, а в день получения задания. Например, если задание по определенной дисциплине является большим по объему, нужно распределить его выполнение на несколько дней. Регулярно корректируйте списки дел, учитывая изменение значимости каждого дела.

4. Наметьте **порядок работы**, исходя из следующей логики: сначала одно легкое интересное задание (для мотивации), затем самые трудные и не очень интересные задания, затем трудные, но интересные задания, после – легкие задания.

5. Начинайте выполнять самостоятельную работу отдохнувшим. Намечая график работы, помните, что наиболее высокая производительность наступает через 20-30 минут после начала работы. Более сложную работу целесообразно выполнять в это время. Помните, что необходимо делать **перерывы** не менее 5, но не более 10 минут сначала через 1 час, потом каждые 40-50 минут работы, поскольку концентрация внимания к этому времени падает почти до нулевой отметки.

6. Вносите **разнообразие** в свои занятия. Эффективность работы будет выше, если в течение вечера вы будете заниматься различными делами, а не монотонно трудиться над одним.

7. Если у вас появилось в течение дня несколько свободных минут, используйте для выполнения какого-то небольшого дела. Всегда и везде имейте что-нибудь, чем вы могли бы заняться.

Б. Памятка «Работа на лекционном занятии»

Высшей формой учебного процесса является **лекция** – логически стройное, систематически последовательное, ясное изложение того или иного вопроса. Записи, которые делаются на лекциях, – один из важнейших источников информации, которые обучающийся создает для себя в процессе учебы.

1. Ваша задача на лекции состоит в том, чтобы кратко, ясно, конструктивно записывать материал – **конспектировать**.

Конспект должен позволять решать следующие **задачи**:

- а) дорабатывать записи в будущем (уточнять, вводить новую информацию);
- б) работать над содержанием записей – сопоставлять отдельные части, выделять основные линии, делать выводы;
- в) сократить время на поиск нужного материала в конспекте;
- г) сократить время, необходимое на повторение изучаемого материала, повысить скорость и точность запоминания.

Однако только **рациональная форма конспекта** способствует решению этих задач.

2. Для конспектирования лекционных курсов желательно использовать **тетради**. При любом способе конспектирования целесообразно оставлять на листе свободную площадь для последующих добавлений и вспомогательных отметок. Это или широкие (до 1/3 ширины страницы) поля, или чистые страницы. Если этого не делать, то при подготовке к экзаменам дополнительная, поясняющая и прочая информация будет вписываться между строк, а конспект превратится в малоприспособленный для чтения и усвоения текст.

3. При неумелом конспектировании возникают следующие **ошибки**:

- а) попытки записывать все почти дословно;
- б) составление плана вместо записи лекций;
- в) «выборочная запись» только важной и трудной информации.

4. **Основной принцип конспектирования** – писать не все, но так, чтобы сохранить все действительно важное и логику изложения материала, а при необходимости иметь возможность полностью «развернуть» конспект в исходный текст. О приближении наиболее важной информации лектор часто сообщает замедлением темпа речи, интонацией, паузой, неоднократными повторами.

5. В любом тексте имеются:

а) специальные **слова-ориентиры**, помогающие опознать более важную информацию, например: в итоге, в результате, таким образом, резюме, вывод и т. д.;

б) **сигналы отличия** – слова, указывающие на особенность, специфику объекта рассмотрения: особенность, характерная черта, специфика, главный, отличие и т. д. Вслед за этими словами обычно следует весьма важная информация. Приучите себя специально выделять их в устной и письменной речи, а также концентрировать внимание в этот момент.

6. Записывать непосредственно за лектором неэффективно. В лекциях часты повторы, оговорки, пояснения, иллюстрации. Поэтому лучше прослушать

какой-то фрагмент лекции, а потом его зафиксировать более кратко. По мере накопления опыта конспектирования и знаний требуется все меньше записывать, а все больше слушать и понимать. Сокращение записи будет достигаться благодаря концентрированию, сгущению исходной информации. Каждую лекцию следует использовать как упражнение в умении точно, ясно и кратко записывать услышанное.

7. Обычно в лекции есть несколько **основных идей**, вокруг которых группируется весь остальной материал. Очень важно выделить и четко зафиксировать эти идеи. Пониманию материала и быстрому нахождению нужного помогает **система акцентировок и обозначений**. Во время лекции на столе перед вами должны лежать 2–3 цветных карандаша, которыми обводят, подчеркивают или обозначают ключевые аспекты лекций. При работе с конспектом это позволяет сразу увидеть главное.

8. **Умение сворачивать информацию** подразумевает:

1. приемы рационального конспектирования;
2. интегративное представление информации в виде схем и таблиц – для лучшего представления структуры изучаемого материала очень полезно составлять схемы логических связей отдельных частей лекции.

Старайтесь текст записывать **тезисно**, а некоторые слова сокращать. Указывайте тему лекции и ее дату; если пишете на отдельных листах – номеруйте страницы.

9. Лекция – это всегда **совместное** творчество преподавателя и обучающихся. От того, как слушают, во многом зависит, что и как будет рассказывать лектор. Очень важно, анализируя содержание лекции, как-то проявлять свое отношение к тем или иным ее аспектам: согласие, несогласие, недоумение, вопрос и т. д. – это позволит лектору лучше приспособить излагаемый материал к аудитории.

10. Отведите ежедневно 20–25 минут на **доработку конспекта** – дописывание пропущенного, исправление ошибок и неразборчивых записей, акцентирование ключевых аспектов лекции. Через несколько суток после лекции такие исправления будет делать трудно – многое уже забудется. Материал лекции желательно проработать в течение 3–4 часов после нее.

11. После проработки лекции желательно проверить, как вами усвоен материал. **Критериями** качественной работы могут быть следующие аспекты:

- а) знание темы;
- б) четкие представления плана лекции или данного вопроса;
- в) умение выделять основное, главное;
- г) усвоение значения примеров и иллюстраций;
- д) понимание связи вновь получаемых знаний с уже имеющимися;
- е) знание возможности и необходимости применения полученных сведений.

В. Памятка «Работа с учебной литературой»

Чтение – основное средство обучения, инструмент познания окружающего мира. Чтение – процесс, которому придется уделять много времени в процессе обучения в вузе. Совершенствование техники чтения означает повышение уровня личной организации труда. Квалификация читателя определяется богатством арсенала приемов и методов чтения, помогающих ему извлекать и осваивать информацию из текста. Если постоянно заботиться об увеличении их числа, это поможет быстрее и качественнее усваивать самые различные тексты.

1. Прежде чем приступить к чтению, составьте **план**. Определите, что вы хотите вынести из каждого используемого вами источника, запишите вопросы, на которые необходимо получить ответы.

2. Если книга принадлежит вам, обозначьте ее личную принадлежность. Делайте в ней **пометки**, используйте маркер для выделения важных мест, чтобы их можно было потом легко найти.

3. Расставьте **приоритеты** в списке книг, которые вы собираетесь прочитать.

4. Сначала бегло просмотрите содержание всей книги (монографии, учебного пособия). Спланируйте, на какие вопросы поможет ответить материал этой книги.

5. Вдумчиво **прочитайте** нужные разделы. При чтении: а) отмечайте основные идеи (лучше выписать их), выстраивайте в виде плана; б) пролеживайте, как они развиваются, доказываются; в) выстройте связи между основными идеями, выделите из них главные и второстепенные, уясните их последовательность. Это можно сделать в виде схемы, ментальной карты и т. д.

6. При сложном материале нужно еще раз вернуться к вторичному пересмотру наиболее трудных мест, выкладок, доказательств.

7. Для самоконтроля правильности и понимания усвоенных идей целесообразно сделать **упражнение**, решить задачу.

8. При самостоятельной работе над материалом старайтесь усвоить **основной смысл**, а не обилие фактов.

9. Существуют **специальные методы и алгоритмы чтения**:

1. Рациональное чтение

В качестве характеристик рационального чтения могут служить нижеследующие принципы пятиступенчатого метода, с помощью которого можно эффективно обработать соответствующую книгу или статью по специальности.

Пять ступеней, в частности, предусматривают следующее:

1. S – Survey (обзор).

Сначала следует узнать, какую информацию несет книга в целом. После проработки таких вспомогательных материалов, как предисловие и введение, оглавление и текст на обложке, рубрики и подзаголовки глав, резюме и выводы, поименный и предметный указатель, можно уже судить о содержании и решить, какие разделы вообще нужно прочитать.

2. Q – Question (постановка вопросов).

По мере чтения составляются **вопросы**. Как только прочитан какой-либо важный материал, по нему составляется вопрос для последующей самопроверки (с указанием страницы, чтобы можно было посмотреть в книгу, если понадобится). Постановка вопросов помогает отделить существенное от несущественного, читать критически и концентрированно, исключает необходимость повторного чтения.

3. R – Read (чтение).

Целевое и концентрированное восприятие материала. Для этого можно воспользоваться вспомогательными средствами: различными выделениями в тексте, графиками, указаниями и ссылками.

Для проработки специальной литературы рекомендуются следующие две ступени пятиступенчатого метода: обобщение и повторение.

4. R – Recite (обобщение).

Прочитанный текст нуждается в обобщении, чтобы удостовериться, что материал усвоен. Составляется **резюме** того, что прочитано. Делаются ссылки на страницы по разделам резюме. Помогают при этом вопросы к тексту, которые ставятся в начале чтения. Переход от постановки вопросов к чтению и обобщению материала поддерживает мотивацию к чтению и предотвращает наступление усталости.

5. R – Review (повторение).

Повторение служит для сведения в единое целое отдельных результатов, полученных в ходе проработки текста, дополнения сделанных пометок, завершения работы над текстом, например с помощью выписок. Целесообразно еще раз с помощью вопросов подстраховаться в том, что касается важнейших ответов и обобщений.

Интегральный алгоритм чтения: читая тексты, выделяются карандашом блоки алгоритма. Такой тренинг приводит к тому, что по окончании чтения необходимые данные сами по себе встают перед глазами.

Дифференциальный алгоритм чтения: размечая текст по блокам алгоритма с карандашом в руках необходимо прочитать его три раза;

- при первом чтении подчеркиваются только ключевые слова;
- второе чтение используется для построения смысловых рядов: формируется письменно главная мысль каждого смыслового абзаца;
- в третий раз, читая смысловые ряды, формируется доминанта.

Г. Памятка «Подготовка к экзамену»

1. Помните, что в условиях **балльно-рейтинговой системы** основное значение имеет не качество ответа во время экзамена или зачета, а баллы по каждой дисциплине, набранные в течение семестра. Поэтому, при подготовке к экзамену важно руководствоваться принципом: **готовиться к промежуточной аттестации нужно с первых дней семестра** – посещать все аудиторные занятия, работать над закреплением лекционного материала, выполнять все задания для самостоятельной работы, проходить контрольные аттестации в течение семестра. Обучающиеся допускаются к экзамену после положительной сдачи

всех контрольных аттестаций в течение семестра, а также выполнения всех обязательных заданий для самостоятельной работы.

2. Подготовка к экзамену (или зачету) состоит из двух взаимосвязанных этапов:

- Систематическое освоение знаний на протяжении всего семестра.
- Подготовка непосредственно перед экзаменом или зачетом. Приступать к повторению и обобщению материала нужно за месяц до зачета или экзамена.

3. Составьте четкий **план** подготовки к промежуточной аттестации.

4. При подготовке к экзамену необходимо повторить пройденный материал. Закономерности использования **метода повторения:**

1) Продуктивность запоминания зависит от характера материала. Наглядно-образный материал запоминается лучше словесного, а логически связанный текст воспроизводится полнее, чем разрозненные предложения.

Поэтому самое главное при использовании метода повторения – это **понимание**, осмысление информации (механически выученная, но непонятая до конца информация забывается быстро и почти полностью).

Также важно, чтобы повторение было активным и **разнообразным**, например, можно про себя или вслух рассказывать материал, ставить вопросы и отвечать на них, делать дополнительные записи, схемы, рисунки, таблицы (переводить материал в наглядно-образную форму). Разнообразие форм повторения способствует образованию новых связей изучаемого материала с практикой.

Любая **аналитическая работа с текстом** приводит к его лучшему запоминанию. Это может быть перекомпоновка материала, нахождение парадоксальных формулировок для него, привлечение контрастного фона или материала.

Важно **включать материал в свою деятельность**. Запоминается, прежде всего, то, что составляет цель действия. Действия запоминаются лучше, чем мысли, а среди действий, в свою очередь, прочнее запоминаются те, которые связаны с преодолением препятствий.

2) Нужно учитывать, что заучивание протекает **неравномерно**. Вслед за подъемом в воспроизведении может наступить некоторое его снижение. При этом оно носит временный характер, так как новые повторения дают существенный рост припоминания. Иногда несколько повторений подряд не дают существенного прироста в припоминании, но затем, при последующих повторениях, происходит резкое увеличение объема запомненного материала. Если материал в целом не представляет труда для запоминания, то первые повторения дают больший результат, чем последующие. Если материал труден, то запоминание идет, наоборот, сначала медленно, а потом быстро.

3) Необходимо **делить большой по объему и трудный материал на части**: чем больше объем материала или чем он труднее для восприятия, тем быстрее происходит забывание.

4) Очень важно правильно распределить повторение во времени. Необходимо делать **перерывы** между заучиваниями каждой части материала. Распределенное повторение рациональнее концентрированного (заучивание большого объема материала в один прием). Оно экономит время и энергию, способствуя более прочному усвоению знаний.

5) Исследования показали, что наиболее целесообразным является **комбинированный** способ повторения. Материал сначала прочитывается целиком один или несколько раз, в зависимости от его объема и характера, затем трудные места выделяются и заучиваются отдельно, после чего снова весь текст читается целиком. Если же материал, велик по объему, то он делится на строфы, логически законченные части, и заучивание происходит таким образом: сначала текст прочитывается один-два раза от начала до конца, выясняется его общий смысл, затем заучивается каждая часть, после чего материал снова читается целиком. Он обеспечивает равномерное запоминание всех частей материала, требует глубокого осмысления, умения выделить главное.

6) Первое повторение нужно через 40 минут после заучивания, так как через час в памяти остается только 50% механически заученной информации.

7) Необходимо чаще повторять в первые дни после заучивания, так как в эти дни максимальны потери от забывания, лучше так: в первый день – 2-3 повторения, во второй день – 1-2 повторения, в третий-седьмой день по 1 повторению, затем 1 повторение с интервалом в 7-10 дней.

8) 30 повторений в течение месяца эффективнее, чем 100 повторений за день. Поэтому систематическая, без перегрузки учеба, заучивание маленькими порциями в течение семестра с периодическими повторениями через 10 дней намного эффективнее, чем концентрированное заучивание большого объема информации в сжатые сроки сессии, вызывающее умственную и психическую перегрузку и почти полное забывание информации через неделю после сессии.

9) Важно учитывать отрицательное влияние деятельности, следующей за заучиванием. Это влияние выражено заметнее, если деятельность следует без перерыва или последующая деятельность сходна с предыдущей, а также если последующая деятельность труднее предшествующей деятельности.

10) Можно использовать специальные **мнемические приемы запоминания:**

- Создание условной логической связи между словами – нужно составить эмоционально насыщенный рассказ с использованием слов, которые нужно запомнить.

- Выделение в изучаемом материале главных мыслей и группирование их в виде плана. При использовании данного приема текст при запоминании расчленяется его на более или менее самостоятельные разделы, или группы мыслей. В каждую группу входит то, что имеет один общий смысловой стержень, единую тему.

- Сравнение материала, т. е. нахождение сходства и различия между предметами, явлениями, событиями и т. д.

- Конкретизация материала, пояснение общих положений и правил примерами, решение задач в соответствии с правилами, проведение наблюдений, лабораторных работ и т. п.

- Образование смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации («Каждый охотник желает знать, где сидит фазан» – о последовательности цветов в спектре: красный, оранжевый и т. д.),

- Ритмизация – перевод информации в стихи, песенки, в строки, связанные определенным ритмом или рифмой.

- Запоминание длинных терминов с помощью созвучных слов (например, для терминов «супинация» и «пронация» похожими по звучанию словами являются: «суп несла и пролила»).

- Находить яркие, необычные образы, картинки, которые по «методу связи» соединяют с информацией, которую надо запомнить, например, вообразить термины «персонажами» яркого, фантастического мультфильма.

- «Метод мест» – суть метода заключается в том, чтобы представить себе путь в хорошо знакомой местности или здании, а затем мысленно расположить на этом пути информацию, которые необходимо запомнить. Чтобы извлечь информацию из памяти, нужно мысленно перенестись в эту местность и пройти по этому пути, «собирая» там расставленные предметы.

5. Во время промежуточной аттестации необходимо позаботиться о **поддержании** своей **работоспособности**. Важно грамотно распределить время, обязательно предусматривая время для прогулок и физических упражнений, полноценного сна в течение 8 часов. Нормальный сон не только снимает умственное утомление и обеспечивает восстановление потраченных сил организма, но и играет важнейшую роль в механизмах памяти. Необходимо рационализировать свою систему питания. Во время интенсивной умственной работы рекомендуется 4-5 разовое питание. В период подготовки к экзаменам можно принимать возбуждающие напитки – чай, кофе, но нельзя принимать фармакологические вещества (транквилизаторы и т. д.).

6. **На экзамен** или зачет нужно приходить вовремя, отдохнувшим и бодрым. Последнюю перед экзаменом ночь нужно использовать для полноценного сна, хорошо, если ему будет предшествовать прогулка в тихом месте. Бесполезно пытаться выполнить за 5 минут перед тем, как войти в аудиторию, задания, которые нужно было сделать в течение семестра.

7. **Во время ответа на вопросы билета** необходимо излагать основные мысли, приводить примеры, делать это уверенно и живо. При неясной для вас формулировке вопроса нужно сразу же уточнить ее у экзаменатора. Ответ на вопрос лучше делать в виде схемы.

8. Ежедневно выполняйте упражнения, которые способствуют снятию внутреннего напряжения, усталости, достижению расслабления.

3. Тема «ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН»

Содержание занятий лекционного типа

Содержание понятия образование. Образование как общечеловеческая ценность. Образование как социокультурный феномен и педагогический процесс. Основные элементы образования. Способы конструирования и структурирования содержания образования. Формы организации образовательного процесса. Направления и свойства современного образования. Способы получения образования в мировой и отечественной практике. Образовательные системы современной России и тенденции их развития. Уровни образования. Качество образования. Цели, содержание, структура непрерывного образования, единство образования и самообразования. Управление образовательными системами.

3.1. Теоретические материалы (при составлении теоретических материалов данного параграфа использовались материалы учебника «Психология и педагогика» А. А. Реана, Н. В. Бордовской, С. И. Розума и др.)

По мнению Х.-Г. Гадамера, образование теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает специфически человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей.

Латинский термин «**культура**» означает взращивание, совершенствование чего-либо. Соответственно, применительно к человеку – это взращивание, совершенствование, формирование его образа. Принимая во внимание данную трактовку, культура выступает предпосылкой и результатом образования человека. В процессе образования человек осваивает культурные ценности (историческое наследие искусства, архитектуры). Так как содержание образования черпается и пополняется из наследия культуры и науки, а также из жизни и практики человека, то образование является социокультурным феноменом.

Согласно определению, данному в законе РФ «Об Образовании», **образование** – это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов), удостоверенных соответствующим документом.

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации. Образование осуществляется в соответствии с законодательством РФ и нормами международного права. Область образования в стране провозглашена приоритетной.

Государственная политика в области образования основывается на следующих принципах:

1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

5) свобода и плюрализм в образовании;

6) демократический, государственно-общественный характер управления образованием;

7) автономность образовательных учреждений.

Под образованием понимается единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть, прежде всего, социальное явление, представляющее собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Образование – это процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей. Содержание образования черпается и пополняется из следствия культуры и науки, а также из жизни и практики человека.

Образовательные цели – это сознательно определенные ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время и в ближайшем будущем.

Эти цели социально *зависимы* от различных условий: от характера общества, от государственной образовательной политики, от уровня развития культуры и всей системы просвещения и воспитания в стране, от системы главных ценностей.

Цели образовательной системы – это конкретное описание программы развития человека средствами образования, описание системы знаний, тех норм деятельности и отношений, которыми должен овладеть обучающийся по окончании учебного заведения.

Образованный человек – это не только знающий и умеющий человек в основных сферах жизнедеятельности, с высоким уровнем развитых способностей, но и человек, у которого сформировано мировоззрение и нравственные принципы, а понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление. То есть образованность предполагает и воспитанность человека.

Понятие «образованный человек» – культурно-историческое, так как в разные эпохи и в разных цивилизациях в него вкладывали конкретное содержание. В современных условиях интенсивного процесса коммуникации между всеми странами и интеграции мирового образовательного пространства форми-

руется единое понимание образованного человека для всех стран и континентов.

Образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах, является предметом изучения педагогики как науки.

Образование – многозначное понятие, может пониматься как:

- ценность развивающегося человека и общества;
- процесс обучения и воспитания человека;
- результат процесса обучения и воспитания;
- система образовательных организаций.

Педагогический процесс, представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Педагогический процесс осуществляется в специально организованных условиях, которые связаны, прежде всего с содержанием и технологией педагогического взаимодействия.

Образовательный процесс отражает свойства, характерные как для обучения, так и для воспитания:

- двусторонность взаимодействия педагога и ученика;
- направленность всего процесса на всестороннее и гармоничное развитие личности;
- единство содержательной и процессуальной (технологической) сторон;
- взаимосвязь всех структурных элементов: цели, содержания образования и средств достижения образовательных задач;
- реализацию трех функций: развития, обучения и воспитания человека.
- функционирование любой образовательной системы подчинено той или иной цели.

Современное образование развивается в разных направлениях и характеризуется такими свойствами, как:

Гуманизация образования – это ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений взаимного уважения обучающихся и педагогов, основанного на уважении прав каждого человека; на сохранение и укрепление их здоровья, чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала.

Гуманитаризация – это ориентация на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей; хорошо знать родной язык, историю и культуру; свободно владеть иностранными языками; быть экономически и юридически грамотным человеком.

Дифференциация – это ориентация образовательных учреждений на достижения обучающихся или обучающихся при учете, удовлетворении и развитии интересов, склонностей и способностей всех участников образовательного процесса.

Дифференциация может воплощаться на практике разными способами, например:

- через группировку обучающихся по признаку их успеваемости;
- разделение учебных дисциплин на обязательные и по выбору;
- разделение учебных заведений на элитные, массовые и предназначенные для обучающихся с задержками или отклонениями в развитии;
- составление индивидуальных планов и образовательных маршрутов для отдельных обучающихся или обучающихся в соответствии с интересами и профессиональной ориентацией и т. д.

Диверсификация – это широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

Стандартизация – это ориентация образовательной системы на реализацию, прежде всего, государственного образовательного стандарта – набора обязательных учебных дисциплин в четко определенном объеме часов.

Многовариантность означает создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса к успеху, стимулирование обучающихся или обучающихся к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления.

На практике многовариантность проявляется через возможность выбирать темпы обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип образовательного учреждения, а также дифференциацию условий обучения в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся или обучающихся (в классе, группе, индивидуально, с помощью компьютера и т. д.) и др.

Многоуровневость – это организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. Каждый уровень – это период, который имеет свои цели, сроки обучения и свои характерные особенности. Момент завершения обучения на каждом этапе является качественной завершенностью образования.

Например, многоуровневая система высшего образования ориентирована на два уровня: первый уровень – базовое высшее образование – бакалавриат (4 года), второй уровень – полное высшее образование – магистратура (4 года бакалавриата + 2 года магистратуры).

Фундаментализация – усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности. Особое значение придается здесь глубокому и системному освоению научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана образовательной системы.

Информатизация образования связана с широким и все более массовым использованием вычислительной техники и информационных технологий в процессе обучения человека.

Информатизация образования получила наибольшее распространение во всем мире именно в последнее десятилетие – в связи с доступностью для системы образования и относительной простотой в использовании разных видов современной видео-, аудиотехники и компьютеров.

Индивидуализация – это учет и развитие индивидуальных особенностей обучающихся и обучающихся во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания.

Непрерывность означает не образование, полученное раз и навсегда, на всю жизнь, а процесс постоянного образования-самообразования человека в течение всей жизнедеятельности в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе.

С развитием современных информационных технологий актуальным стало рассматривать современное образование как непрерывное. Понятие «непрерывное образование» впервые появилось в 1968 г. в материалах ЮНЕСКО.

В настоящее время в отечественной литературе используется несколько различающихся между собой понятий непрерывного образования:

1. Непрерывное образование как образование на протяжении всей жизни (lifelong learning, далее LLL).
2. Непрерывное образование как образование взрослых.
3. Непрерывное образование как непрерывное профессиональное образование.

Непрерывное образование представляется как обучение:

а) **длиною в жизнь (life-long)** предполагает, что людям необходимо продолжать учиться, возобновлять свое обучение в течение всей жизни и не только посредством неформальных (informal) методов, что делает каждый гражданин в любом случае (ежедневное обучение), но и путем неоднократного получения формального образования, обновления знаний, умений и навыков, присущих уже имеющемуся у человека уровню образования.

б) **шириною в жизнь (life-wide)** предполагает расширение охвата обучением различных сторон жизнедеятельности человека, обучение его не только профессиональным навыкам, но и другим жизненно важным, необходимым, нужным и просто интересным для него компетенциям.

В настоящий период существуют следующие **подходы к образованию**:

1. Системный.
2. Деятельностный.
3. Личностно-ориентированный.
4. Культурологический.
5. Диалогический.
6. Компетентностный и др.

Компетенции – это внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования личности (знания, программы действий, системы ценно-

стей и отношений), которые и позволяют успешно справляться с решением проблем.

Компетентностный подход «...это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не усвоение суммы информации (сведений), а способность человека самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях, используя знания и порождая новые».

К принципам компетентностного подхода к образованию относятся следующие положения:

1. Смысл образования заключается в развитии у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся.

2. Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

3. Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучающихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

4. Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых обучающимися на определённом этапе обучения.

Система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих:

1) преемственных образовательных программ различных уровней и направленности;

2) федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований;

3) сети реализующих их образовательных учреждений и научных организаций;

4) органов, осуществляющих управление в сфере образования, и подведомственных им учреждений и организаций;

5) объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования.

Образовательная программа определяет содержание образования определенных уровня и (или) направленности. В Российской Федерации реализуются следующие образовательные программы:

1) общеобразовательные (основные и дополнительные, в том числе дополнительные предпрофессиональные общеобразовательные программы в области искусств);

2) профессиональные (основные и дополнительные);

3) профессиональной подготовки.

Основные общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ.

К основным общеобразовательным относятся программы:

- дошкольного образования;
- начального общего образования;
- основного общего образования;
- среднего (полного) общего образования.

Основные профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации.

К основным профессиональным относятся программы:

- среднего профессионального образования, в том числе интегрированные образовательные программы среднего профессионального образования в области искусств;
- высшего профессионального образования (программы бакалавриата, программы подготовки специалиста и программы магистратуры);
- послевузовского профессионального образования.

Федеральные государственные образовательные стандарты являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования.

Образовательные программы, учитывая потребности и возможности личности, осваиваются в следующих **формах**:

- в образовательном учреждении – в очной, очно-заочной (вечерней), заочной форме;
- в семье;
- путем самообразования;
- экстерната.

Допускается сочетание различных форм получения образования.

Образование как система, имеющая государственный статус, представляет собой развивающуюся сеть учреждений разного типа и уровня.

Образовательным считается **учреждение**, осуществляющее образовательный процесс, т. е. реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся, воспитанников.

Основные элементы образования как конкретного образовательного учреждения – это:

- 1) цели образования;
- 2) содержание образования;
- 3) средства и способы получения образования;
- 4) формы организации образовательного процесса;

- 5) реальный образовательный процесс как единство обучения, воспитания и развития человека;
- 6) субъекты и объекты образовательного процесса;
- 7) образовательная среда;
- 8) результат образования, т. е. уровень образованности человека в данном учебном заведении.

По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть:

- 1) государственными;
- 2) муниципальными;
- 3) негосударственными (частными либо находящимися в ведении общественных или религиозных организаций).

К образовательным относятся учреждения следующих **типов**:

- 1) дошкольные;
- 2) общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования);
- 3) учреждения среднего профессионального, высшего и послевузовского образования;
- 4) учреждения дополнительного образования для детей и взрослых;
- 5) специальные (коррекционные) для обучающихся и воспитанников с отклонениями в развитии;
- 6) учреждения для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей);
- 7) другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

Дошкольное образование – обеспечение интеллектуального, личностного и физического развития ребёнка возраста от 2 до 8 лет. В зависимости от законодательства, традиций и культур подход к дошкольному образованию различен - перед ним могут стоять различные основные и частные задачи, оно может быть обязательным или нет, реализуется через различные традиционные институты. Дошкольное образование в России осуществляется, как правило, в учреждениях дошкольного образования, учреждениях общего образования (предшкола), учреждениях дополнительного образования детей (центры и объединения раннего развития ребёнка), но может осуществляться и дома в семье. С учётом того обстоятельства, что в России сейчас более трети молодых семей, имеющих ребёнка не обеспечены детскими дошкольными учреждениями, подготовка родителей к азам семейного дошкольного воспитания становится одной из важней задач молодёжной семейной политики.

Начальное общее образование – это первая ступень общего образования у детей в России, и многих других странах. Получая начальное образование, дети приобретают первые знания об окружающем мире, навыки в общении и решении прикладных задач. На этом этапе формируется и начинает развиваться личность ребёнка.

Основное общее образование – вторая ступень общего образования в России и в большинстве других стран, целями которого является создание

условий для становления и формирования личности обучающегося, развитие его склонностей и интересов. Основное общее образование является необходимым этапом для получения среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования.

В развитых странах основное общее образование является обязательным для всех, в большинстве развитых стран оно обязано быть общедоступным, то есть бесплатным. И то, и другое прямо декларируется в конституциях. В большинстве развитых стран основное общее образование подразумевает 9-летнее обучение в средней школе. В конце последнего 9-го года школьники сдают тесты (в России – ГИА), результаты которых определяют возможность каждого ученика получить либо полное среднее образование, либо среднее профессиональное.

Среднее (полное) общее образование - третья, завершающая ступень общего образования в России и некоторых других странах, целями которого являются развитие творческих способностей обучающегося и формирования навыков самостоятельного обучения. В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» среднее (полное) общее образование является обязательным и общедоступным. Среднее полное общее образование является необходимым этапом для получения высшего образования. Основное назначение старших классов - подготовка к поступлению в образовательную организацию высшего образования. В старшие классы ученики проходят после отсеочных экзаменов, которыми заканчивается основное общее образование. В России среднее полное общее образование подразумевает начальное, основное общее образование и 2 года обучения в старших классах (10 и 11-том). В большинстве развитых стран это не 2, а 3 года (в некоторых странах, например, в Германии, 4). Среднее полное общее образование заканчивается сдачей государственных экзаменов (ЕГЭ), результаты которых определяют возможность поступления в вуз.

Профессиональное образование (также профессионально-техническое образование) - система подготовки квалифицированных рабочих кадров в колледжах и техникумах, а также путём обучения на производстве. Среднее профессиональное образование является одним из ключевых векторов модернизации всей образовательной системы в современной России. Ускорение темпов развития экономики (в частности - промышленности, строительства, высокотехнологичных отраслей) уже сейчас вызывает определённый кадровый дефицит. Работодатели ощущают нехватку квалифицированных рабочих.

Нивелирование кадрового дефицита - одна из задач современной модернизации системы начального и среднего профессионального образования в России. Среди основных направлений данной модернизации можно выделить:

- усовершенствование материальной базы,
- создание ресурсных центров,
- привлечение бизнес-структур (потенциальных работодателей) в образовательный процесс,
- формирование системы «социального заказа».

Высшее образование – верхний уровень профессионального образования, следующий после среднего общего или профессионального образования в трёхуровневой системе, и включает в себя совокупность систематизированных знаний и практических навыков, которые позволяют решать теоретические и практические задачи по профессиональному профилю. В отличие от общего, даже в развитых странах высшее образование не является всеобщим и тем более бесплатным.

Подготовка научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в университете осуществляется через аспирантуру, докторантуру и систему соискательства. В период обучения в аспирантуре основное внимание уделяется общенаучной и специальной подготовке аспирантов по избранной специальности. При подготовке аспирантов и соискателей к сдаче кандидатских экзаменов предусмотрено проведение лекций, практических занятий, семинаров и консультаций с привлечением наиболее квалифицированных преподавателей из числа докторов и кандидатов наук. К сдаче кандидатского экзамена по философии аспиранты и соискатели готовят рефераты, которые связаны с методологией научных исследований по избранной специальности. По иностранным языкам проводятся занятия, имеются все необходимые методические разработки по каждой специальности.

Повышение квалификации – это один из видов профессионального обучения сотрудников, имеющий целью повышение уровня их теоретических знаний, совершенствование практических навыков и умений. Целью повышения квалификации специалистов и рабочих является обновление их теоретических и практических знаний в соответствии с постоянно повышающимися требованиями государственных образовательных стандартов. Данное обучение направлено на последовательное совершенствование их профессиональных и экономических знаний, умений и навыков, рост мастерства по имеющимся профессиям.

Переподготовка – обучение, связанное с необходимостью изменения специальности вследствие изменений в профессиональной структуре занятости, изменений в трудоспособности работника и др.

Качество образования определяется:

- степенью соответствия целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне отдельного образовательного учреждения;
- соответствием между различными параметрами в оценке результата образования конкретного человека (качеством знаний, степенью сформированности соответствующих умений и навыков, развитостью соответствующих творческих и индивидуальных способностей, качеств личности и ценностных ориентации);
- степенью соответствия теоретических знаний и умений их практическому использованию в жизни и профессиональной деятельности при развитии потребности человека в постоянном обновлении своих знаний и умений и непрерывном их совершенствовании.

Качество образования зависит от многих факторов, прежде всего от качества педагогической деятельности того образовательного учреждения, в котором человек получает образование, а также от его учебно-материальной базы и научно-методического, организационно-управленческого, финансово-экономического, технического и кадрового обеспечения. Качество высшего образования определяется, наряду с перечисленными, еще одним важным фактором – научной школой, через которую прошел обучающийся в годы обучения в вузе.

Так как содержательно цели конкретизированы в образовательном стандарте, то на практике в рамках конкретной системы образования (России, Германии или других стран) или образовательной системы (детский сад, школа, вуз) качество образования определяется мерой освоения образовательного стандарта; в школе – школьного образовательного стандарта, в вузе – образовательного стандарта в соответствии с профилем вуза и выбранной специальностью.

Основные факторы развития системы образования:

1. Уровень развития общественного производства и совершенствование его научно-технических основ.
2. Политика общества и интересы различных его социальных страт.
3. Исторический опыт и национальные особенности в области народного образования.
4. Педагогические факторы.

3.2. Педагогические задачи

Задача 3.25. *Укажите, какое из предлагаемых определений понятия «образование» вы считаете наиболее приемлемым.*

1. Образование – процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков.
2. Образование – это процесс и результат овладения обучающимися системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирование на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей.
3. Образование – это процесс и результат не только обучения, но и самообразования, а также воздействия средств массовой информации (кино, радио, телевидения и др.), в результате чего человек усваивает систему научных знаний, у него формируются познавательные умения, складывается мировоззрение.
4. Понятие «образование» относится прежде всего к передаче и усвоению знаний, умений и навыков, формированию познавательных интересов и способностей, к специальной подготовке к профессиональной деятельности.

Задача 3.26. *Установите правильную последовательность элементов – иерархию целей образования (по восходящей):*

- А) цели-стандарты, цели отдельных образовательных систем и этапов образования;
- Б) государственные цели, общественный заказ;
- В) цели отдельной темы, урока или внеурочного мероприятия;
- Г) цели предметного обучения или воспитания детей определенного возраста.

Задача 3.27. Считается, что самый старый школьник в мире – 85-летний кениец Кимани Нганга Маруге. Он впервые сел за парту в 2003 г., когда правительство Кении ввело бесплатное начальное обучение. Чем, по-вашему, мотивируются действия кениеца? Предположите, явилось ли определяющим фактором введение государством бесплатного начального обучения. Свой ответ поясните.

Задача 3.28. Заполните таблицу.

Таблица 12

Задание для самостоятельной работы

Образовательные программы			
Основные образовательные программы		Дополнительные образовательные программы	

Задача 3.29. Выполните тестовые задания:

1. Язык (языки), на котором ведутся обучение и воспитание в организации, осуществляющей образовательную деятельность, определяется:

- а) учредителем (учредителями) организации, осуществляющей образовательную деятельность;
- б) уставом организации, осуществляющей образовательную деятельность;
- в) учредителем (учредителями) организации, осуществляющей образовательную деятельность, и (или) уставом организации, осуществляющей образовательную деятельность;
- г) решением родительского собрания.

2. ФГОС, а также устанавливаемые в соответствии с законодательством образовательные стандарты и требования должны обеспечивать:

- а) единство образовательного пространства Российской Федерации;
- б) всеобщее право на образование;
- в) право на бесплатное общее образование;
- г) право на бесплатное общее и дошкольное образование.

3. В Российской Федерации реализуются образовательные программы, которые подразделяются на:

- а) дополнительные;
- б) общеобразовательные (основные и дополнительные);
- в) дошкольные;
- г) профильные;

д) нет правильного ответа.

4. *Организация образовательного процесса в образовательной организации осуществляется в соответствии с:*

- а) образовательными программами;
- б) расписаниями занятий;
- в) образовательными программами и расписаниями занятий;
- г) уставом образовательной организации.

5. *Формы получения образования и формы обучения:*

- а) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, – очная, очно-заочная и заочная формы;
- б) вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность, – в форме семейного образования и самообразования с правом последующего прохождения промежуточной и государственной (итоговой) аттестации в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- в) смешанные – сочетание различных форм получения образования и обучения;
- г) все ответы верны.

6. *Определите трактовку инновационной деятельности в сфере образования:*

- а) деятельность, ориентированная на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования;
- б) деятельность, осуществляемая в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования;
- в) деятельность, обеспечивающая соблюдение прав и законных интересов участников образовательных отношений, предоставление образования, уровень и качество которого не может быть ниже требований, установленных федеральным государственным образовательным стандартом, или федеральных государственных требований, образовательных стандартов, устанавливаемых университетами.

7. *Определите трактовку экспериментальной деятельности в сфере образования:*

- а) деятельность, направленная на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных институтов и механизмов, правовой режим которых не урегулирован законодательством Российской Федерации в сфере образования;
- б) деятельность, осуществляемая в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики в сфере образования;

в) деятельность, обеспечивающая соблюдение прав и законных интересов участников образовательных отношений, предоставление образования, уровень и качество которого не может быть ниже требований, установленных ФГОС, или федеральных государственных требований, образовательных стандартов, устанавливаемых университетами.

Задача 3.30. Одно из основных свойств современного образования – дифференциация. Дифференциация – это ориентация образовательных учреждений на достижения обучающихся или обучающихся при учете, удовлетворении и развитии интересов, склонностей и способностей всех участников образовательного процесса.

Какими способами дифференциация образования может воплощаться на практике?

Задача 3.31. Многоуровневость – это организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. Каждый уровень – это период, который имеет свои цели, сроки обучения и свои характерные особенности. Момент завершения обучения на каждом этапе является качественной завершенностью образования.

На каком уровне образования вы находитесь в данный момент?

Задача 3.32. *Приведите примеры неинституционализированных форм образования.*

Задача 3.33. В системе обучения шириною в жизнь (life-wide) оценка и признание знаний, полученных за пределами формальной системы образования, становятся необходимостью. Если обучение позиционировано шириною в жизнь, организация, регулирование, финансирование и т. д. попадают не только под юрисдикцию органов управления образованием, но и входят в зону ответственности других правительственных и неправительственных структур, отвечающих за такие направления, как экономическая, молодежная и социокультурная политика, здоровье, занятость.

Как в России реализуются условия обучения человека шириною в жизнь?

Задача 3.34. На сегодняшний день обучение в течение всей жизни характеризуется следующими критериями:

1. Необходимость вовлечения университетов, других высших учебных заведений и обучающихся как компетентных, активных и конструктивных партнеров в учреждение и формирование единого мирового пространства высшего образования.

2. Качество - основное условие доверия, мобильности, совместимости и привлекательности единого пространства европейского высшего образования.

3. Обучающиеся должны влиять на организацию и содержание образования в университетах и других высших учебных заведениях.

4. В условиях высокотехнологичного образования уделять больше внимания развитию социальных и эмоциональных способностей, этическим и моральным ценностям.

5. Преподавателям потребуется непрерывное образование и развитие, усилится их роль как консультантов, советчиков.

6. Обучающиеся будут играть все большую роль в процессе создания и передачи знаний.

Поясните, как эти критерии реализуются в вашей образовательной организации.

3.3. Практические / проектные задания

3.3.1. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо дать интерпретацию одного из представленных ниже законов, введенных в педагогику С. И. Архангельским и пояснить это на примере.

Материалы для работы групп:

А. Как вы понимаете следующий закон, введенный в педагогику С. И. Архангельским? Поясните на примере.

Закон единства учебной и обучающей деятельности (рис.№ 6). Этот закон выражается дидактический треугольником.

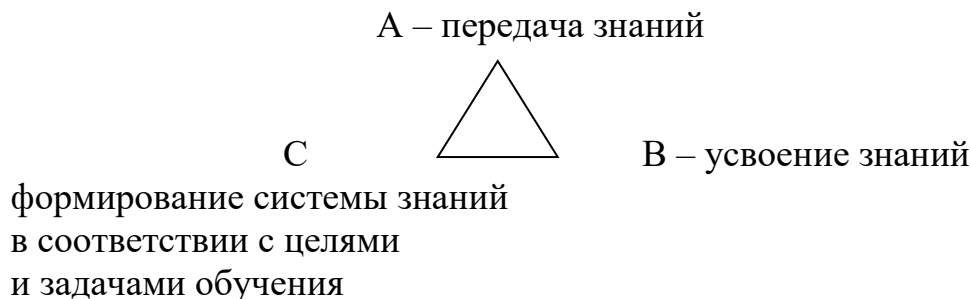


Рис. 6. Графическое изображение первого закона С. И. Архангельского

Б. Как вы понимаете следующий закон, введенный в педагогику С. И. Архангельским? Поясните на примере.

Закон единства обучения и воспитания:

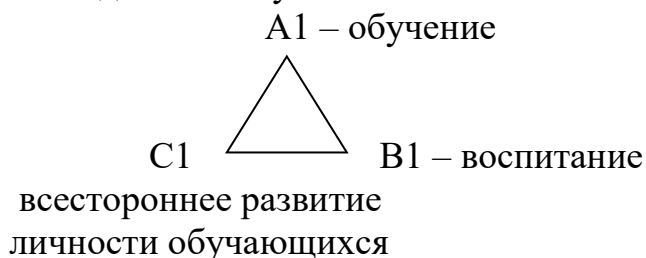


Рис. 7. Графическое изображение второго закона С. И. Архангельского

В. Как вы понимаете следующий закон, введенный в педагогику С. И. Архангельским Поясните на примере.

Закон преемственности знаний и последовательности научного развития (рисунок ниже): каждое изучаемое научное содержание учебного предмета всегда связано с предшествующим, исходит из него и развивает его. Этот закон выражается профессиональным треугольником:

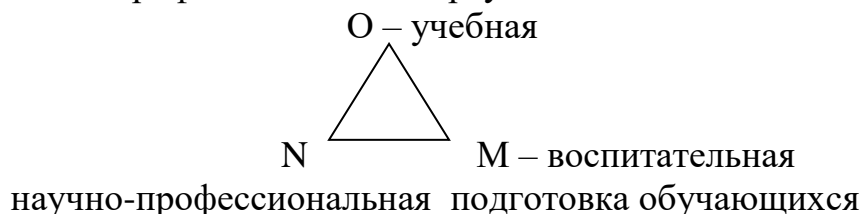


Рис. 8. Графическое изображение третьего закона С. И. Архангельского

3.3.2. Презентация результатов внеаудиторной самостоятельной работы – составления таблицы с характеристиками основных моделей образования (таблица ниже).

Таблица 13

Характеристика основных моделей образования

Основные модели образования			
Традиционная модель	Рационалистическая модель (Б. Блум, Р. Ганье, Б. Скиннер)	Феноменологическая модель (Р. Берне, К. Роджерс)	Неинституциональная модель (Л. Бернанд, П. Гудман, Ж. Гудлэд, И. Иллич, Ф. Клейн, Дж. Холт)

3.3.3. Презентация результатов внеаудиторной самостоятельной работы – обучающимся необходимо ознакомиться с содержанием 14 статьи из закона РФ «Об образовании» и ответить на следующие вопросы:

1. Перечислите общие требования к содержанию образования.
2. Как вы думаете, кем регулируется содержание образования?
3. В чём состоит значение образования для человека и общества?

3.3.4. Презентация результатов внеаудиторной самостоятельной работы – составления таблицы с интерпретацией значения принципов государственной политики в сфере образования (таблица ниже).

Таблица 14

Принципы государственной политики в сфере образования

Принцип	Значение
Единство образовательного пространства на территории Российской Федерации	
Светский характер образования в государствен-	

ных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность	
Автономия образовательных организаций	
Демократический характер управления образованием	
Недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования	

3.3.5. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – изучения Конвенции о правах ребенка от 20.11.1989 и ответов обучающихся на следующие вопросы:

- а) Кем и когда была принята Конвенция о правах ребенка?
- б) Существовали ли подобные документы прежде?
- в) Назовите дату вступления в силу Конвенции о правах ребенка на территории России.
- г) В чем заключается основная идея Конвенции о правах ребенка?
- д) Как определяется понятие «ребенок» в соответствии с Конвенцией о правах ребенка?
- е) Руководствуясь ст. 2, 3, 6, 12 Конвенции о правах ребенка, назовите основные требования, которые должны обеспечить права детей.
- ж) Какой орган осуществляет контроль за исполнением положений Конвенции о правах ребенка государствами-участниками?
- з) На что должно быть направлено образование ребенка в соответствии с Конвенцией о правах ребенка?

3.3.6. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо изучить приведенные ниже материалы о дублинских дескрипторах, предположить каким ступеням образования в России могут соответствовать данные циклы обучения, а также выявить существенные отличия каждого цикла по элементам: знание и понимание; применение знаний и понимания; суждения; коммуникативные навыки; способности к самостоятельному обучению.

Материалы для работы групп:

Дублинские дескрипторы характеризуют соответствующие уровни (levels) ступеней высшего образования (cycles) в развивающемся европейском пространстве высшего образования, исходя из результатов обучения (learning outcomes) или компетенций (competences). Для этой цели они базируются на следующих элементах: знание и понимание; применение знаний и понимания; суждения; коммуникативные навыки; способности к самостоятельному обучению.

На уровне циклов обучения, предусмотренных в Болонской модели, для описания содержания уровней существует следующая последовательность характеристики:

Квалификации, означающие завершение сокращенного цикла (в рамках первого цикла) высшего образования, присваиваются обучающимся, которые:

- продемонстрировали знание и понимание в области обучения, которые базируются на общем среднем образовании и обычно находятся на уровне, соответствующем уровню учебников повышенного типа; такое знание образует основу для профессиональной области или рода занятий, сферы деятельности или занятий, индивидуального развития и дальнейшего обучения с целью окончания первого цикла;

- могут применять знание и понимание в контексте своего рода занятий;

- обладают умением находить и использовать информацию, необходимую для решения ясно определенных конкретных и абстрактных проблем;

- могут сообщать о своем понимании, навыках и деятельности коллегам, руководителям и клиентам и взаимодействовать с ними на этой основе;

- обладают навыками обучения, которые позволяют им осуществлять дальнейшее обучение с некоторой степенью самостоятельности.

Квалификации, означающие завершение первого цикла, присваиваются обучающимся, которые:

- продемонстрировали знание и понимание в области обучения, которые базируются на общем среднем образовании и обычно находятся на уровне, не только соответствующем уровню учебников повышенного типа, но и включают некоторые аспекты, сформированные знанием передовых позиций в области обучения;

- могут применять свои знание и понимание таким образом, который указывает профессиональный подход к работе или своему роду занятий, и обладают компетенциями, которые проявляются в умении выдвигать и защищать аргументы, а также решать задачи в своей области обучения;

- обладают умением собирать и интерпретировать необходимые данные (обычно в своей области обучения) для формирования взглядов, содержащих суждения по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам;

- могут передавать информацию, идеи, проблемы и решения аудитории, состоящей как из специалистов, так и неспециалистов;

- выработали навыки обучения, которые необходимы им, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности.

Квалификации, означающие завершение второго цикла, присваиваются обучающимся, которые:

- продемонстрировали знание и понимание, которые опираются на то, что обычно связывается с бакалаврским уровнем, расширяют и/или усиливают его, и которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвижении и/или применении идей, часто в контексте исследования;

- могут применять свои знания и способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте, относящемся к их области обучения;

- обладают способностью интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной инфор-

магии, в которых отражается осознание социальной и этической ответственности за применение этих знаний и суждений; – могут четко и ясно передавать свои выводы, а также лежащие в их основе знания и соображения, аудитории специалистов и неспециалистов;

– обладают навыками обучения, позволяющими осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности и саморегулирования.

Квалификации, означающие завершение третьего цикла, присваиваются обучающимся, которые:

– продемонстрировали систематическое понимание области обучения и владение навыками и методами исследований, связанных с этой областью;

– продемонстрировали способность задумать, спланировать, осуществить и применить серьезный процесс исследований с научной достоверностью;

– способны внести вклад в рамках оригинального исследования в новых областях знаний путем проведения масштабной научно-исследовательской работы, материалы которой публикуются или упоминаются в национальных или международных источниках;

– способны к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей; – могут общаться с коллегами, широким ученым сообществом и обществом в целом на темы, связанные со своей сферой профессиональных знаний;

– смогут способствовать – в научном и профессиональном контекстах – технологическому, общественному и культурному прогрессу в обществе, основанном на знании.

а) Квалификации для определения уровня окончания кратких курсов подготовки (short cycle) в рамках первой ступени высшего образования:

– свидетельство о знаниях и понимании в одной учебной области, которая базируется на общем образовании второй ступени и при изучении которой обычно используются учебники для продвинутых обучающихся; знания подкрепляют область труда, способствуют развитию личности и обучению до окончания первой ступени высшего образования;

– способность применять полученные знания и понимание в профессиональной сфере;

– умение находить и использовать информацию, чтобы сформулировать ответы при решении конкретных и абстрактных проблем в определенной области;

– готовность разговаривать с коллегами, начальниками и своими подчиненными о своем понимании, своих способностях и действиях; – способность самостоятельно продолжать обучение.

б) Квалификации для определения уровня окончания первой ступени высшего образования (first cycle):

– свидетельство о знаниях и понимании в одной учебной области, которая базируется на общем образовании второй ступени и при изучении которой обычно используются учебники для продвинутых обучающихся, по не-

которым аспектам включает изложение актуальных научных знаний в данной области изучения;

- способность применять полученные знания и понимание таким образом, который свидетельствует о профессиональном подходе к работе и обладании компетенцией, проявляющейся в формулировании и приведении аргументов и в решении проблем в соответствующей изученной области;

- умение накапливать и оценивать информацию, как правило, касающуюся области обучения, с тем чтобы составить мнение, предусматривающее взвешенный подход к важным социальным, научным и этическим вопросам;

- готовность излагать информацию, идеи, проблемы и решения как перед специалистами, так и дилетантами;

- развитие способностей к образованию, необходимых для продвинутого обучения с высокой степенью самостоятельности.

в) Квалификации для определения уровня окончания второй ступени высшего образования (second cycle):

- свидетельствование о знаниях и понимании, базирующихся на первой ступени высшего образования, и расширяющих или развивающих их, они создают основу для разработки и применения идей, часто в контексте научных исследований;

- способность применять полученные знания и понимание, а также решать проблемы в новом и незнакомом поле (Umfeld) в широком или междисциплинарном контексте, касающемся соответствующей области изучения;

- умение интегрировать информацию и решать комплексные вопросы, а также делать заключения на основе неполной или ограниченной информации, но, применяя свои знания и принимая решения, нести социальную и этическую ответственность;

- готовность ясно и недвусмысленно излагать свои выводы и знания, на которые они опираются, а также их рациональное зерно как специалистам, так и дилетантам;

- способность обучаться, которая позволяет продолжать обучение во многом организуя его самостоятельно и автономно.

г) Квалификации для определения уровня окончания третьей ступени высшего образования (third cycle):

- свидетельствование о систематическом понимании области изучения и владении навыками и методами научных исследований в соответствующей области;

- свидетельствование о способности планировать исследовательский процесс с научной тщательностью и последовательностью, реализовывать и адаптировать его;

- внесение вклада посредством оригинальных исследований, расширяющих границы знаний, посредством значимой работы, которая, по меньшей мере, в реферативном виде была опубликована в национальном или международном издании;

- способность к критическому анализу, оценке и синтезу новых и комплексных идей:

- умение общаться с коллегами, сообществом ученых в широком смысле, а также с обществом в целом по вопросам, касающимся профессиональной области;

- ожидаемые способности в академической и профессиональной сферах, позволяющие содействовать техническому, социальному или культурному прогрессу общества, основанного на знаниях.

3.3.7. Презентация результатов внеаудиторной самостоятельной работы – изучения Болонской декларации на предмет анализа её роли в современном российском высшем образовании.

3.3.8. Презентация результатов внеаудиторной самостоятельной работы – подготовки информационных сообщений на тему: «Системы образования за рубежом» (одна страна на выбор).

3.3.9. Презентация результатов внеаудиторной самостоятельной работы – изучения нормативного документа «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» на предмет анализа по следующим параметрам:

- какие аспекты образовательной деятельности регулирует данный документ?

- что включает в себя общеобразовательная программа?

3.3.10. Презентация результатов внеаудиторной самостоятельной работы – изучения образовательной программы по направлению подготовки «Лингвистика», направленность (профиль) программы «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», размещенной на официальном сайте Новороссийского филиала ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» на предмет анализа по следующим параметрам:

- какие аспекты образовательной деятельности регулирует данный документ?

- в чем заключается специфика данной образовательной программы?

3.3.11. Презентация результатов внеаудиторной самостоятельной работы – проведения SWOT-анализа системы образования современной России.

Таблица 15

SWOT-анализ

Сильные стороны	Слабые стороны

3.3.12. Работа по подгруппам с использованием технологии «Ролевая игра» – обучающимся необходимо разыграть пресс-конференцию. В одну группу входят министр образования, его заместители, директора общеобразовательных учебных заведений. Стратегия их поведения - анализ проблемных вопросов представителей СМИ и уточнение путей их разрешения. В другую группу входят обучающиеся, выступающие в качестве корреспондентов и журналистов различных СМИ. Их цель – подготовить и задать актуальные вопросы, касающиеся проблем современного образования в РФ.

3.3.13. Работа по подгруппам с использованием варианта технологии «Мозговой штурм» – обучающимся необходимо составить список наиболее актуальных проблем современного российского образования и предложить пути их дальнейшего решения.

3.3.14. Презентация результатов внеаудиторной самостоятельной работы – составления рекламной презентации школы иностранных языков.

3.3.15. Работа по подгруппам с использованием технологии «Мозговой штурм» – обучающимся необходимо составить модель идеальной образовательной организации любого уровня образования.

4. Тема «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ»

Содержание занятий лекционного типа

Содержание понятия педагогический контроль, его цели, функции, содержание, принципы, средства. Виды педагогического контроля. Методы педагогического контроля. Основные компоненты контрольно-оценочной деятельности преподавателя.

4.1. Теоретические материалы (при составлении теоретических материалов данного параграфа использовались материалы учебника «Психология и педагогика» А. А. Реана, Н. В. Бордовской, С. И. Розума)

Педагогический контроль – способ получения информации о качественном состоянии образовательного процесса. Педагогический контроль представляет собой единую дидактическую и методическую систему проверочной деятельности, которая протекает при руководящей и организующей роли педагогов, носит совместный характер, объединяя преподавателей и обучающихся, и направлена на оценку результатов учебного процесса. С помощью контроля можно оценить достижения обучающихся и выявить пробелы в их знаниях, установить взаимосвязь между планируемыми, реализуемыми и достигнутыми уровнями образования, понять достоинства и недостатки новых методов обучения, сравнить работу преподавателей, дать руководителю учебного заведения объективную информацию для принятия управленческих решений и выполнить ряд других не менее важных задач.

Контроль, или проверка результатов обучения, является обязательным компонентом процесса обучения. Он имеет место на всех стадиях процесса обучения, но особое значение приобретает после изучения какого-либо раздела программы или завершения ступени обучения.

Суть проверки результатов обучения состоит в установлении уровня усвоения на всех этапах обучения, в измерении эффективности образовательного процесса и успеваемости, который должен соответствовать образовательному стандарту по данной программе, предмету.

Следует различать понятия оценка и отметка. **Оценка** – процесс сравнения достигнутого обучающимися уровня владения ими с эталонными представлениями, описанными в учебной программе или в специальных рекомендациях. Как процесс оценка знаний реализуется в ходе контроля (проверки) последних.

Отметка – условное выражение оценки, условная единица измерения уровня сформированности знаний.

Цель контроля:

- **диагноз** (что может обучающийся);
- **констатация** (что знает и умеет обучающийся);
- **прогноз** (чего можно добиться).

Суть контроля конкретизируется в его **задачах**:

- определение пробелов в обучении,
- коррекция процесса обучения,
- планирование последующего обучения,
- рекомендации по предупреждению неуспеваемости.

Контроль, проверка результатов обучения трактуется дидактикой как педагогическая диагностика, с которой связана проблема измерений в педагогике.

Педагогическая диагностика – процесс, в ходе которого производятся измерение уровня усвоения знаний, обученности обучающихся, а также и некоторых сторон развития и воспитанности, обработка и анализ полученных данных, обобщение и выводы о корректировке процесса обучения и о продвижении обучающихся на следующие ступени обучения, выводы об эффективности работы учителей и всего образовательного учреждения.

Принципы контроля. Любая проверка не должна становиться самоцелью. Выявленные недочеты становятся сигналом к внесению изменений в образовательный процесс. Существует ряд требований к организации педагогического контроля:

1. Ориентация на требования ФГОС и утвержденных программ, профессиональная направленность.
2. Валидность (адекватность и объемность). Контрольные задания должны проверять именно то, что является содержанием контроля и отражено в индикаторах (дескрипторах).
3. Надежность (достоверность, устойчивость результатов во времени).
4. Объективность контролирующего лица.
5. Оценка именно того уровня усвоения / сформированности компетенций, который был запланирован для формирования. Нельзя оценивать то, чему

не обучали. например, если изучались только теоретические понятия, то нельзя давать в процессе контроля практические задания на применение этих понятий на практике.

6. Систематичность и своевременность контроля, гласность результатов.

7. Применение как коллективных, так и индивидуальных форм контроля.

Р. Х. Шакиров, А.А. Буркитова, О. И. Дудкина приводят следующие принципы оценивания:

1. Значимость. Сосредоточение на оценивании наиболее значимых результатов обучения и деятельности обучающихся.

2. Адекватность. Отслеживание соответствия оценки знаний, умений, навыков, ценностей, компетентностей целям и результатам обучения.

3. Объективность и справедливость. Осуществление тщательной разработки конкретных критериев оценки. Критерии предупреждают опасность использования оценки и отметки как инструмента давления на учащегося.

4. Интегрированность. Осуществление оценивания как запланированной и тщательно продуманной составной части процесса обучения.

5. Открытость. Сообщение обучающимся критериев и методов оценивания заранее, перед выполнением работы. Обучающиеся могут участвовать в разработке критериев оценки.

6. Доступность. Стремление к простоте и ясности форм, методов, целей и самого процесса оценивания для всех участников образовательного процесса.

7. Систематичность. Последовательное и систематическое осуществление процедур оценивания.

8. Доброжелательность. Создание условий для партнерских отношений между учителем и обучающимся, стимулирующих рост достижений, направленность на развитие и поддержку обучающихся.

Функции контроля:

1. Контролирующая – обратная связь и учет результатов.

2. Обучающая, управляющая – формирование навыков и умений, коррективировка, профилактика, совершенствование.

3. Развивающая – развитие памяти, мышления, внимания, мотивации, интереса к предмету, творчества.

4. Воспитывающая – дисциплинирующая, воспитывающая трудолюбие и т. п.

Формы контроля:

1. Фронтальный. В письменной или устной форме проверяются знания всего класса.

2. Групповой. Учитель опрашивает или дает коллективное задание определенной части класса.

3. Индивидуальный. Предполагает изучение знаний одного учащегося, часто осуществляется в виде опроса у доски.

4. Комбинированный. Сочетание нескольких видов контроля, когда класс выполняет общее задание, при этом некоторые дети получают индивиду-

альные карточки. Параллельно учитель вызывает школьников для устного опроса или решения задачи у доски.

5. Взаимоконтроль. Дети проверяют письменные работы своих одноклассников.

6. Самоконтроль. Ребенок учится видеть свои ошибки, сравнивая работу с образцом, анализировать причины их появления, работать над устранением пробелов.

Виды контроля

В соответствии с «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по ... образовательным программам ...» лютого уровня образования освоение образовательной программы, в том числе ее отдельных частей или всего объема учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) образовательной программы, сопровождается текущим контролем успеваемости и промежуточной аттестацией обучающихся и заканчивается итоговой аттестацией.

В соответствии с **ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации»**, **текущий контроль успеваемости** представляет систематическую проверку учебных достижений обучающихся, проводимую педагогом в ходе осуществления образовательной деятельности в соответствии с образовательной программой.

Как составная часть обучения, текущий контроль оперативен, гибок, разнообразен по методам и формам, средствам. Он органически связан с другими элементами процесса обучения.

Текущий контроль успеваемости обучающихся проводится в течение учебного периода в целях:

- контроля уровня достижения обучающимися результатов, предусмотренных образовательной программой;
- оценки соответствия результатов освоения образовательных программ требованиям федерального государственного образовательного стандарта;
- проведения обучающимся самооценки, оценки его работы педагогическим работником с целью возможного совершенствования образовательного процесса.

Порядок, формы, периодичность, количество обязательных мероприятий при проведении текущего контроля успеваемости обучающихся определяются педагогическим работником с учетом образовательной программы.

Фиксация результатов текущего контроля осуществляется, как правило, по пятибалльной системе. Образовательной программой может быть предусмотрена иная шкала фиксации результатов освоения образовательных программ (например, десятибалльная), а также может быть предусмотрена фиксация удовлетворительной либо неудовлетворительной оценки результатов освоения образовательных программ без разделения на уровни освоения.

Текущий контроль успеваемости обучающихся первого класса в течение учебного года осуществляется без фиксации достижений обучающихся в виде

отметок по пятибалльной системе, допустимо использовать только положительную и не различаемую по уровням фиксацию.

Последствия получения неудовлетворительного результата текущего контроля успеваемости определяются педагогическим работником в соответствии с образовательной программой, и могут включать в себя проведение дополнительной работы с обучающимся, индивидуализацию содержания образовательной деятельности учащегося, иную корректировку образовательной деятельности в отношении учащегося.

Результаты текущего контроля фиксируются в документах (классных журналах и иных установленных документах).

Промежуточная аттестация – это установление уровня достижения результатов освоения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), предусмотренных образовательной программой. Промежуточная аттестация обучающихся проводится начиная со второго класса. Сроки проведения промежуточной аттестации определяются образовательной программой.

Целями проведения промежуточной аттестации являются:

- объективное установление фактического уровня освоения образовательной программы и достижения результатов освоения образовательной программы;
- соотнесение этого уровня с требованиями федерального государственного образовательного стандарта;
- оценка достижений конкретного учащегося, позволяющая выявить пробелы в освоении им образовательной программы и учитывать индивидуальные потребности учащегося в осуществлении образовательной деятельности;
- оценка динамики индивидуальных образовательных достижений, продвижения в достижении планируемых результатов освоения образовательной программы.

Формами промежуточной аттестации являются:

- а) письменная проверка – письменный ответ учащегося на один или систему вопросов (заданий).
- б) устная проверка – устный ответ учащегося на один или систему вопросов в форме ответа на билеты, беседы, собеседования и другое;
- в) комбинированная проверка – сочетание письменных и устных форм проверок.

Иные формы промежуточной аттестации могут предусматриваться образовательной программой.

Итоговая аттестация представляет собой форму оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательной программы. Итоговая аттестация, завершающая освоение основных образовательных программ основного общего и среднего общего образования, основных профессиональных образовательных программ, является обязательной и проводится в порядке и в форме, которые установлены образовательной организацией.

Итоговая аттестация, завершающая освоение имеющих государственную аккредитацию основных образовательных программ, является **государствен-**

ной итоговой аттестацией. Государственная итоговая аттестация проводится государственными экзаменационными комиссиями в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта или образовательного стандарта. Лицам, успешно прошедшим государственную итоговую аттестацию по образовательным программам выдаются документы об образовании и (или) о квалификации, например аттестат об основном общем или среднем общем образовании, подтверждающий получение общего образования соответствующего уровня, диплом о среднем профессиональном образовании, диплом о высшем образовании.

Также можно выделить такой вид контроля как **периодический / рубежный контроль**, который осуществляется после крупных разделов программы, периода обучения. Он выражается в проведении контрольных работ по крупным блокам программы, зачетов по разделам дисциплины.

Приведенные выше виды контроля зафиксированы законодательно. Однако в настоящее время в методическом сообществе активно применяется и другой подход к видам оценивания достижений обучающихся. Приведем описание данного подхода в методическом руководстве «Оценивание учебных достижений обучающихся» Р. Х. Шакирова, А. А. Буркитовой, О. И. Дудкиной (далее по тексту – Р. Х. Шакиров и др., с. 10-14):

«... оценивание подразделяется на три вида – диагностическое, формативное и суммативное (итоговое) оценивание.

Диагностическое оценивание – это определение начального уровня сформированности знаний, умений и навыков (ЗУн) и компетентностей учащегося. Диагностическое оценивание обычно проводится в начале учебного года или на первом занятии изучения темы, учебного раздела, главы. Данный вид оценивания позволяет как учителю, так и ученику составить правильное представление о существующей ситуации и требованиях, на которые нужно будет опираться. Необходимость диагностического оценивания определяется: а) различным уровнем подготовки обучающихся; б) обеспечением последовательности в усвоении содержания; в) необходимостью предвидеть процесс обучения и учения, адекватный возможностям и потребностям учащегося в соответствии с «зоной ближайшего развития». ...

Целью диагностического оценивания является получение информации о том, где обучающиеся находятся относительно целей обучения в начале изучения программной темы или главы (раздела), курса по предмету. Диагностическое оценивание позволяет учителю скорректировать учебный план, который будет отвечать запросам обучающихся, либо помогает спрогнозировать и в последующем преодолеть возможные трудности в обучении и учении. Первое звено диагностического оценивания – это предварительный анализ уровня обученности по предмету или уровня сформированности тех или иных умений или компетентностей – того багажа, которым уже обладает обучающийся до начала изучения курса, темы. ... Эта работа поможет учителю получить информацию о

том, на каком отрезке изучения нового материала у ученика могут возникнуть проблемы, и запланировать шаги для предупреждения проблем.

Второе звено диагностического оценивания – это проверка уровня сформированности ЗУНов, компетентностей обучающихся по новой теме. Задания, предложенные обучающимся на этапе претеста, учитель может использовать в конце изучения темы, главы – провести «посттест» с целью получения информации о том, насколько успешно был освоен изученный материал, проверить уровень овладения компетентностями.

Формативное (формирующее) оценивание – это целенаправленный непрерывный процесс наблюдения за учением ученика. Формативное оценивание является «неформальным» (чаще всего безотметочным) оцениванием. Оно основывается на оценивании в соответствии с критериями и предполагает обратную связь. ...

Целью формативного оценивания является корректировка деятельности учителя и обучающихся в процессе обучения. Корректировка деятельности предполагает постановку задач учителем или совместно с обучающимися для улучшения результатов обучения. Формативное оценивание дает возможность учителю отслеживать процесс продвижения обучающихся к целям их учения и помогает учителю корректировать учебный процесс на ранних этапах, а ученику – осознать большую степень ответственности за свое образование.

Формативное оценивание:

- используется в повседневной практике (поурочно, ежедневно);
- применяется в форме, приемлемой как для обучающихся, так и для учителя.

Суммативное (итоговое) оценивание предназначено для определения уровня сформированности знаний, умений, навыков, компетентностей при завершении изучения темы, раздела к определенному периоду времени. Суммативное оценивание проводится по результатам выполнения различных видов проверочных работ (теста, контрольной, лабораторной, исследовательской работ, сочинения, эссе, проекта, устной презентации и т. п.). Отметки, выставленные за проверочные работы, являются основой для определения итоговой оценки.

Цель суммативного оценивания – констатирование уровня усвоенности знаний и сформированности умений и компетентностей у обучающихся к определенному периоду времени и определение соответствия полученных результатов требованиям стандарта. Существующая практика суммативного оценивания предполагает проведение различного вида контрольно-проверочных работ. ...

Формативное оценивание – это оценивание прогресса обучающихся с целью внесения изменений в процесс учения и, соответственно, обучения на ранних этапах. Кроме того, формативное оценивание позволяет обучающимся осознавать и отслеживать собственный прогресс и планировать дальнейшие шаги с помощью учителя. Формативное оценивание – это значит находиться рядом с учеником и вести его к успеху. Формативное оценивание не новое явление в образовании. Текущее оценивание выполняло часть функции формативного

оценивания, но данное оценивание превращалось зачастую в самоцель и реализовывалось на уровне лишь фиксации знания-незнания, умения-неумения и так называемой накопляемости отметок в журнале. При личностно ориентированном обучении формативное оценивание приобретает иные черты, функции; его цель заключается не в констатации уровня достигнутого учебного результата, а в улучшении процесса обучения обучающихся. Оцениваются индивидуальные достижения учащегося безотносительно к достижениям других обучающихся. Новые подходы к оцениванию в сочетании с личностно ориентированными методами преподавания могут иметь позитивное воздействие, как на познавательную деятельность обучающихся, так и на обучающую деятельность учителей.

В ... работе «Черный ящик: что там внутри? Оценка знаний обучающихся как способ повышения эффективности учебно-воспитательного процесса» П. Блэк и Д. Уильям выделяют следующие компоненты формативного оценивания:

1. Обеспечение учителем эффективной обратной связи обучающимся.
2. Активное участие обучающихся в процессе собственного учения.
3. Корректировка процесса обучения с учетом результатов оценивания.
4. Признание глубокого влияния оценивания на мотивацию и самоуважение обучающихся, которые, в свою очередь, оказывают важное влияние на учебу.
5. Умение обучающихся оценивать свои знания самостоятельно».

При использовании техник формативного оценивания учителю рекомендуется иметь свой личный журнал, где он будет регистрировать достижения обучающихся с помощью условных заметок, отметок, значков разных цветов. Они могут помочь учителю определить проблемы в обучении каждого конкретного ученика и класса в целом, отслеживать динамику развития ученика относительно учебных целей, а также составить план работы...

Использование формативного оценивания подразумевает, что по итогам проверки работ, ответов обучающихся учитель, вместо отметки, использует либо письменные, либо устные комментарии по качеству выполнения, представления работы. Итоги не просто констатируются, а обсуждаются с обучающимся. Информация одинаково важна как для учителя, так и для ученика с целью внесения корректив в процесс обучения и процесс учения.

... По завершении изучения темы, в конце четверти, семестра, года учитель проводит суммативное оценивание. Суммативные виды оценивания проводятся согласно требованию государственного стандарта и учебной программы. ...Отметка, полученная в результате проверки работ, в журнал выставляется.

Содержанием контроля является то, что проверяется в обучении, оно не только отражает, чему учат и что хотят видеть в качестве результатов обучения, но и задает определенные приоритеты при обучении. Требования, предъявляемые к учебным достижениям в процессе контроля, неизбежно становятся ориентирами для учителя в его повседневной работе.

Стандартизация требований к освоению предметного содержания в контроле. Содержание контроля, нацеленного на результаты учебного процесса по отдельным предметам / дисциплинам / модулям, задается в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и образовательных программах.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты созданы на основе компетентного подхода. В теме «Теория обучения (дидактика)» рассматривалось определение понятия компетенция с позиций ФГОС. Формирование у обучающихся различных видов компетенций должно быть результатом освоения образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами начиная с 2009 года. Вместе с тем многие авторы констатируют, что о переходе на компетентно-ориентированное обучение можно будет говорить лишь в том случае, когда будут разработаны научно-обоснованные системы оценки компетенций. Предпринимаются многочисленные попытки создания таких систем, однако практическая организация эффективной оценки сформированности компетенций (или личностных, предметных и метапредметных результатов обучения – для школ) обучающихся остается актуальной проблемой образовательных организаций. Как справедливо констатирует А.В. Хуторской, ясности в вопросе проектирования образования на компетентностной основе пока нет. По факту каждая образовательная организация вынуждена разрабатывать свою собственную систему оценки сформированности компетенций / результатов обучения.

Сложность оценки компетенций повышает и тот факт, что уровень сформированности компетенций у выпускника образовательной организации высшего образования проявляется отсрочено, уже после окончания обучения, в практической профессиональной деятельности выпускника. Как отмечает О. В. Давыдова, опыт многих десятилетий развития образования на основе известных ЗУНов – «знаний, умений, навыков» показал, что нередко обучающиеся, получившие отличные и хорошие оценки на экзаменах и зачетах в процессе обучения, после выпуска не могли проявить себя столь же успешно в профессиональной деятельности. Поскольку компетенции носят латентный, скрытый характер, и проверить уровень сформированности компетенций традиционными для отечественного образования способами довольно сложно, необходима разработка компетентно-ориентированных заданий, которые позволят выявить латентные компетенции. Такие задания должны позволить, основываясь на наблюдаемых внешне результатах выполнения заданий, получить надежную и объективную информацию об уровне сформированности компетенций.

Требования стандартов диктуют необходимость создания измерителей / индикаторов / дескрипторов для оценки планируемых результатов обучения / компетенций обучающихся, диктуют необходимость создания специальных инструментов – оценочных средств или материалов для измерения результатов обучения (на уровне школы) или уровня сформированности компетенций (на уровне СПО и ВО). В связи с этим нам представляется целесообразным конкретизировать понятие компетенция, как, например, это сделано в работах А.И.

Чучалина, А.В. Епихина, Е.А. Муратовой и др. Данные авторы под компетенцией понимается «готовность выпускника (мотивация и личностные качества) проявить способности (знания, умения и опыт) для успешного ведения профессиональной или иной деятельности в определённых условиях (проблема, задача, ресурсы для их решения)» (рисунок ниже).

Такое определение понятия компетенции позволяет лучше понять, как можно оценить сформированность компетенций. Понятие «в определённых условиях» в данном определении подразумевает, что условия определяют статус контрольного задания, выполняемого обучающимся. Каждое контрольное задание имеет свой уровень новизны решаемых задач, обеспеченности необходимыми для решения ресурсами и требует таким образом различной степени самостоятельности действий обучающихся.

Комбинация этих трех факторов определяет уровень сложности выполняемого контрольного задания. Разберем данное понимание условий проявления компетенций на примере: одно и то же задание – перевести определенный текстовый материал с иностранного языка на русский, может иметь разную степень сложности:



Рис. 9. Графическое представление понятия «компетенция»

– минимальную, если обучающемуся нужно перевести адаптированный текст из задания в учебнике в течение одной недели и возможности использовать любые словари и даже помощь других людей; степень новизны такого задания будет минимальной, обеспеченность ресурсами максимальной, а степень требуемой для выполнения такого задания самостоятельности действий обучающегося также будет минимальной;

- среднюю, если обучающемуся нужно перевести отрывок из художественного произведения в условиях аудитории за ограниченное количество времени и возможностью использовать лишь словарь учебника;
- максимальную, если обучающемуся нужно будет осуществить устный синхронный перевод речи выступающего на конференции; степень новизны такого задания будет максимальной, обеспеченность ресурсами, напротив, минимальной, а степень требуемой для выполнения такого задания самостоятельности действий обучающегося также будет максимальной.

Таким образом, критериями достижения результатов обучения в таком трактовании компетенций выступают условия. Успешное выполнение более сложного контрольного задания, т. е. проявление компетенции в более сложных условиях, свидетельствует о более высоком уровне ее сформированности. Например, в приведенном выше примере, если обучающийся способен выполнить лишь задание на минимальном уровне сложности, это свидетельствует о наиболее низком уровне сформированности у него соответствующей компетенции, и наоборот, его способность выполнить самое сложное контрольное задание свидетельствует о сформированности наиболее высокого уровня компетенции. Нам представляется возможным применять такой подход и к пониманию условий проявления результатов обучения.

Рассмотрим **основные компоненты контрольно-оценочной деятельности преподавателя:**

1 этап: реализуется еще во время определения планируемых результатов обучения (см. тему «Теория обучения (дидактика)»). Кратко напомним действия преподавателя на данном этапе:

- на уровне разработки рабочих программ дисциплин / предметов: определение планируемых результатов обучения по конкретным дисциплинам через определение показателей (первого вида);
- на уровне разработки фондов оценочных средств и планирования педагогического контроля по дисциплине / предмету: определение **конкретных дескрипторов для каждого уровня** усвоения / уровня сформированности компетенций. Другими словами – определение показателей (второго вида) и критериев оценивания.

Дескрипторы подбираются в зависимости от запланированного для формирования уровня усвоения или уровня сформированности компетенций (см. тему «Теория обучения (дидактика)»).

При определении дескрипторов, как и при определении планируемых результатов обучения по дисциплине, важно избегать неопределенных формулировок. Так, например, Р. Х. Шакиров, А.А. Буркитова, О. И. Дудкина приводят следующие примеры формулирования дескрипторов (рисунок ниже).

Критерий	Градации критерия			
	5	4	3	2/1
Раскрыта тема «Проблема окружающей среды».	Демонстрирует глубокое понимание проблем окружающей среды.	Демонстрирует хорошее понимание проблем окружающей среды.	Демонстрирует частичное понимание проблем окружающей среды.	Не демонстрирует понимания проблем окружающей среды.

Рис. 10. Пример неконкретных формулировок дескрипторов

Авторы так оценивают приведенные формулировки: «Формулировки предложенных критериев настолько расплывчаты и неопределенны, что в таком виде их трудно использовать для качественного оценивания работы обучающихся. Понятие «глубокое понимание, хорошее понимание» может означать все, что угодно. Обучающиеся и их родители могут посчитать, что такому типу понимания может соответствовать какая угодно работа» (Р. Х. Шакиров и др.) и приводят пример конкретизации дескрипторов (рисунок ниже).

Критерий	Градации критерия			
	Отметка «5»	Отметка «4»	Отметка «3»	Отметка «2/1»
Раскрыта тема «Проблема окружающей среды».	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ученик может представить пять факторов положительного и отрицательного влияния человека на окружающую среду. ▪ Ученик может на конкретных примерах показать воздействие данных пяти факторов. ▪ Ученик может проанализировать данные пять факторов. ▪ Ученик может расположить данные факторы по степени важности. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ученик может представить четыре фактора положительного и отрицательного влияния человека на окружающую среду. ▪ Ученик может на конкретных примерах показать воздействие данных четырех факторов. ▪ Ученик может проанализировать данные четыре фактора. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ученик изложил факторы. ▪ Ученик бессистемно приводит примеры. ▪ Ученик использует элементы анализа отдельных факторов. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ученик привел меньше двух факторов. ▪ Ученик не представил никакого анализа.

Рис. 11. Пример конкретных формулировок дескрипторов

2 этап: на уровне **разработки оценочных материалов** по дисциплине / предмету: определив дескрипторы / показатели и критерии оценивания каждого из намеченных результатов обучения / компетенций с учетом планируемого уровня их формирования, преподаватель **подбирает / разрабатывает контрольные задания** (в литературе также используются понятия «оценочные средства», «оценочные материалы», под которыми понимается фонд контрольных заданий, а также описаний форм и процедур, предназначенных для оценки

результатов обучения), направленные на проверку всех указанных дескрипторов. Различные дескрипторы могут быть проверены с помощью контрольных заданий различных форм.

В зависимости от того, для контроля дескрипторов какого уровня усвоения / уровня сформированности компетенции могут использоваться контрольные задания, их можно классифицировать следующим образом (таблица ниже).

Таблица 16

Соотнесение контрольных заданий, уровней усвоения
и сформированности компетенций

Уровень усвоения	Уровень сформированности компетенций	Контрольные задания
Уровень узнавания (знания-знакомства).	Критический	Контрольные задания 1 уровня сложности – на выявление уровня узнавания: опрос / тестовые задания множественного выбора с одним правильным ответом из предложенного набора ответов или вариантами ответа «верно / неверно».
-	Репродуктивный	Контрольные задания 2 уровня сложности – на выявление знания и понимания (оценка когнитивного компонента компетенции) и отдельных элементов умений (деятельностного компонента); предполагающие минимальные показатели уровня новизны решаемых задач, максимальный уровень начальной обеспеченности ресурсами и соответственно требующие минимальной самостоятельности действий обучающихся. Это могут быть: тестовые задания (ТЗ) множественного выбора с несколькими правильными ответами из предложенного набора ответов, ТЗ на установление соответствия в закрытой форме, ТЗ на установление последовательности, ТЗ с конструируемым ответом: ТЗ с кратким регламентируемым ответом (ТЗ дополнения); опрос; диктант; простые учебные задания и т.д.

<p>Уровень воспроизведения, репродуктивного действия; (знания-копии, типовые ситуации)</p>	<p>Базовый</p>	<p>Контрольные задания 3 уровня сложности – учебные (практические) задания на применение знаний (типовые, требующие применения типовых действий), предназначенные для оценки деятельностного компонента компетенции на уровне умений по образцу; предполагающие средние показатели уровня новизны решаемых задач, начальной обеспеченности ресурсами и самостоятельности действий обучающихся. Это могут быть: тесты с заданиями среднего уровня сложности (краткие/вложенные ответы; установление соответствия в открытой форме, задания с развернутым ответом в произвольной форме (эссе)); опрос; учебные (практические) задания среднего уровня сложности (например: пересказ, изложение, реферирование); простые задачи (в том числе ситуационные) с коротким ответом или простым действием; эссе; конспект, резюме и т.п.; информационное сообщение, реферат и т.п.; контрольная работа; диктант; собеседование; форум; ситуационно-ролевая игра; ментальная карта / кластер и т.д.; глоссарий; вики; микропроекты и т.д.</p>
<p>Уровень применения, продуктивного действия (знания-умения, нетиповые задачи)</p>	<p>Повышенный</p>	<p>Контрольные задания 4 уровня сложности – комплексные практические задания на применение полученных знаний, умений и навыков в квазиреальных профессиональных и жизненных ситуациях, предназначенные для оценки деятельностного компонента компетенции на уровне комплексных умений и практических навыков, предполагающие максимальные показатели уровня новизны решаемых задач, минимальный уровень начальной обеспеченности ресурсами и требующие соответственно максимальной самостоятельности действий обучающихся. Это могут быть: тесты со сложными те-</p>

		<p>стовыми заданиями (с лишними, противоречивыми, недостаточными для решения данными; с несколькими вариантами решения; комплексные задания из нескольких частей различной сложности); ситуационные тесты; комплексные практические задания, требующие многоходовых решений в знакомой и нестандартной ситуации; кейсы; проекты; сложные практические и лабораторные задачи; деловая, ролевая, организационно-деятельностная игры; контрольная работа; портфолио; медиаработа; различные варианты групповых дискуссий; творческое задание (напр., составление матриц идей, моделей и т.д.); конференция; мозговой штурм (и его варианты); интеллектуальная разминка; ассессмент-центр; инверсионный и морфологический анализы и т.п.; эссе, аннотация, рецензия и т.д.; разработка кейса / пакета документации и т.д.; отчеты по результатам исследовательской или практической работы; вики; статья, репортаж и т.д.</p>
<p>Уровень творчества, творческого действия (знания-трансформации)</p>	<p>Высокий</p>	<p>Контрольные задания 5 уровня сложности – комплексные практические задания на применение полученных знаний, умений и навыков в нестандартных профессиональных и жизненных ситуациях, предполагающие максимальные показатели уровня новизны решаемых задач, минимальный уровень начальной обеспеченности ресурсами и требующие соответственно максимальной самостоятельности действий обучающихся.</p> <p>Это могут быть: кейсы; проекты; деловая, организационно-деятельностная игры; портфолио; различные варианты групповых дискуссий; творческое задание; конференция; мозговой штурм; ассессмент-центр; разработка кейса / пакета документации и т. д.; отчеты по результатам исследовательской или практической работы и т. д.</p>

Как видно из приведенной выше классификации, некоторые контрольные задания могут относиться к разным уровням сложности, например, опрос, контрольная работа, вики. В данном случае это не является противоречием, поскольку преподаватель может подбирать контрольные задания одного вида, но различного уровня сложности.

В целом такое разделение контрольных заданий на уровни сложности необходимо для создания и учета условий, в которых проявляются составляющие компетенций обучающихся. Выполнение контрольных заданий 1 уровня сложности является самым простым условием, а 5 уровня сложности соответственно самым сложным. Т. е. преподаватель в процессе оценки констатирует, контрольные задания какого уровня сложности способен выполнить обучающийся и на этом основании с помощью специальной модели оценки, представленной ниже, делает выводы о сформированном уровне усвоения / УСК.

Уровни усвоения / сформированности компетенций и уровни сложности контрольных заданий для их оценки соотносятся следующим образом:

1) для оценки уровня узнавания / критического уровня сформированности компетенции необходимо использовать контрольные задания 1 уровня сложности;

2) для оценки репродуктивного уровня сформированности компетенций – контрольные задания 2 и 1 уровней сложности; контрольные задания более низкого уровня сложности также необходимо использовать, чтобы была возможность дифференцировать уровни, ведь если обучающийся не справится с заданием 2 уровня сложности, останется непонятным, способен ли он справиться с более простым заданием;

3) для оценки уровня воспроизведения, репродуктивного действия / базового уровня сформированности компетенции – контрольные задания 3, 2 и 1 уровней сложности;

4) для оценки уровня применения / повышенного уровня сформированности компетенции – контрольные задания 4, 3, 2 и 1 уровней сложности;

5) для оценки уровня творчества / высокого уровня сформированности компетенции (УСК) – контрольные задания 5, 4, 3, 2 и 1 уровней сложности.

Результатом данного этапа является разработка паспорта фонда оценочных средств, форма которого утверждается образовательной организацией. Составляющей паспорта фонда оценочных средств может быть таблица, в которой соотнесены все виды результатов обучения и контрольные задания. Ниже приведен пример такой таблицы.

Таблица 17

Паспорт фонда оценочных средств

Результаты освоения ОП	Планируемые результаты обучения по предмету / дисциплине	Планируемый уровень усвоения / УСК	Дескрипторы	Виды контрольных заданий

--	--	--	--	--

3 этап: Спецификация контрольных заданий. Каждое КЗ фонда оценочных средств должно быть специфицировано. Приведем вариант структуры спецификации контрольного задания (КЗ) О. В. Давыдовой:

1. Цель создания оценочного КЗ. Обоснование подхода к его созданию.
 2. Документы, определяющие содержание КЗ.
 3. Основные учебники и учебные пособия, которые могут быть использованы при подготовке к контролю.
 4. Перечень элементов содержания и компетенций, проверяемых в ходе контроля.
 5. Перечень требований к уровню подготовки обучающихся, проверяемых в ходе контроля (дескрипторы).
 6. Описание общей структуры КЗ, перечень субтестов / частей / блоков и т. п. (если они есть).
 7. Описание КЗ: общее количество заданий, тип заданий с указанием процентного содержания или количества заданий каждой формы.
 8. Рекомендуемая автором стратегия расположения заданий в контрольном задании, т. е. композиция КЗ.
 9. Распределение заданий по разделам содержания и видам деятельности (содержательно-деятельностная матрица).
 10. Рекомендуемое время выполнения КЗ (желательно: среднее время выполнения каждого задания с учетом специфики формы).
 11. Рекомендации по оцениванию заданий (дихотомическая или политомическая оценка) и КЗ в целом.
 12. Обобщенный план КЗ.
- Еще один вариант спецификации контрольного задания приведен ниже.

Таблица 18

Типовые контрольные задания, оцениваемые показатели и критерии оценивания составляющих компетенций, шкалы оценивания и методические материалы, определяющие процедуры оценивания

1. Вид оценочного средства (ОС):	
2. Назначение ОС:	
3. Документы, определяющие содержание ОС:	
4. Подходы к отбору содержания, разработке структуры ОС:	
5. Образцы контрольных заданий:	
6. Методические материалы, определяющие процедуры оценивания:	
6.1. Инструкции для обучающихся:	

6.2. Инструкции для оценивающего преподавателя:	
6.2.1. Процедура выполнения и проверки ОС, использование дополнительных материалов:	
6.2.2. Максимальное время выполнения задания:	
6.2.3. Необходимые ресурсы:	
6.2.4. Система оценивания отдельных заданий и работы в целом:	
7. Оцениваемые показатели (индикаторы, измеряемые результаты обучения)	
8. Критерии и шкала оценивания:	

4 этап: выбор / разработка модели оценивания уровня усвоения / уровня сформированности компетенций. В таблице ниже приведен вариант модели оценивания для приведенных выше уровней усвоения / УСК.

Таблица 19

Модель оценки результатов обучения и составляющих компетенций (модификация используемой в рамках ФЭПО модели оценки результатов обучения, в основу которой положен подход В. П. Беспалько)

№	Планируемый уровень усвоения / УСК	Уровень сложности КЗ	Критерии оценки – обучающийся набрал:	Уровень усвоения / УСК по результатам оценки (вывод)
1	Уровень узнавания / критический УСК	1	Менее 70% баллов за выполнение КЗ 1 уровня сложности.	Не сформирован
			70% и более баллов за выполнение КЗ 1 уровня сложности.	Уровень узнавания / критический уровень
2	- / репродуктивный УСК	1 2	Менее 70% баллов за выполнение КЗ 1 и 2 уровней сложности.	Не сформирован
			70% и более баллов за выполнение КЗ 1 уровня сложности; менее 70% баллов за выполнение КЗ 2 уровня	Уровень узнавания / критический уровень

			сложности. 70% и более баллов за выполнение КЗ 1 и 2 уровней сложности.	- / репродуктивный УСК
			70% и более баллов за выполнение КЗ 2 уровня сложности; менее 70% баллов за выполнение КЗ 1 уровня сложности.	
3	Уровень воспроизведения, репродуктивного действия / базовый УСК	3 2 1	Менее 70% баллов за выполнение КЗ 1, 2 и 3 уровней сложности.	Не сформирован
			70% и более баллов за выполнение КЗ 1 уровня сложности; менее 70% баллов за выполнение КЗ 2 и 3 уровней сложности.	Уровень узнавания / критический уровень
			70% и более баллов за выполнение КЗ 1 и 2 (или только 2) уровней сложности; менее 70% баллов за выполнение КЗ 3 уровня сложности.	- / репродуктивный УСК
			70% и более баллов за выполнение КЗ 1, 2, 3 уровней сложности.	Уровень воспроизведения, репродуктивного действия / базовый УСК
			70% и более баллов за выполнение КЗ 3 уровня сложности и любые значения предыдущих уровней сложности.	
4	Уровень применения / повышенный УСК	4 3 2 1	Менее 70% баллов за выполнение КЗ 1, 2, 3 и 4 уровней сложности.	Не сформирован
			70% и более баллов за выполнение КЗ 1 уровня сложности; менее 70% баллов за выполнение КЗ 2, 3 и 4 уровней сложности.	Уровень узнавания / критический уровень
			70% и более баллов за выполнение КЗ 1 и 2 (или только 2) уровней сложности; менее 70% баллов за выполнение КЗ 3 и 4 уров-	- / репродуктивный УСК

			ней сложности.	
			70% и более баллов за выполнение КЗ 1, 2, 3 (или только 3) уровней сложности, менее 70% баллов за выполнение КЗ 4 уровня сложности.	Уровень воспроизведения, репродуктивного действия / базовый УСК
			70% и более баллов за выполнение КЗ 1, 2, 3, 4 уровней сложности.	Уровень применения / повышенный УСК
			70% и более баллов за выполнение КЗ 4 уровня сложности и любые значения предыдущих уровней сложности.	
5	Уровень творчества / высокий УСК	5	Менее 70% баллов за выполнение КЗ 1, 2, 3, 4 и 5 уровней сложности.	Не сформирован
		4		
		3	70% и более баллов за выполнение КЗ 1 уровня сложности; менее 70% баллов за выполнение КЗ 2, 3, 4 и 5 уровней сложности.	Уровень узнавания / критический уровень
		2		
		1		
		70% и более баллов за выполнение КЗ 1 и 2 (или только 2) уровней сложности; менее 70% баллов за выполнение КЗ 3, 4 и 5 уровней сложности.	- / репродуктивный УСК	
		70% и более баллов за выполнение КЗ 1, 2, 3 (или только 3) уровней сложности, менее 70% баллов за выполнение КЗ 4 и 5 уровней сложности.	Уровень воспроизведения, репродуктивного действия / базовый УСК	
		70% и более баллов за выполнение КЗ 1, 2, 3, 4 (или только 4) уровней сложности, менее 70% баллов за выполнение КЗ 5 уровня сложности.	Уровень применения / повышенный УСК	

			70% и более баллов за выполнение КЗ 1, 2, 3, 4, 5 уровней сложности.	Уровень творчества / высокий УСК
			70% и более баллов за выполнение КЗ 5 уровня сложности и любые значения предыдущих уровней сложности.	

Как видно из приведенной выше модели, в качестве критериев выступают выполнение 70 и более процентов контрольных заданий определенного уровня. Данное количественное значение было экспериментально выявлено В. П. Беспалько. Автором было установлено, что достижение порогового значения в 70 процентов является необходимым и достаточным условием для принятия решения – сформирован ли планируемый уровень усвоения. Достижение планируемого уровня усвоения является основанием для принятия преподавателем решения о том, как строить процесс обучения – можно ли идти дальше, или необходимо провести корректировку, поскольку по мнению автора, только после достижения данных пороговых значений можно сделать вывод о том, что сформирован необходимый «фундамент» результатов обучения, позволяющий начать изучение нового материала.

5 этап: проведение контрольных мероприятий.

6 этап: проверка ответов обучающихся.

7 этап: формирование оценочных суждений с использованием выбранной модели оценивания и принятие на их основе решения о продолжении контроля или выставлении оценок.

Итогом данного этапа является выставление обучающимся отметок по определенной шкале. Традиционно в России используется 5-балльная шкала оценивания. Преимущество такой шкалы оценки знаний – простота, отсюда ее широкая распространенность. К основным недостаткам данной шкалы можно отнести: личное понимание успешности знаний учащегося преподавателем, при котором срабатывает субъективизм преподавателя, его реакция на текущую успеваемость, посещение, поведение, внешний вид, манеру держаться, стиль одежды и речи; слабая дифференцирующая способность, так как пятибалльная система (а вернее, четыре оценочные категории) позволяет только грубую классификацию оценки на четыре группы.

Поэтому в настоящее время помимо классической 5-балльной используется и другие шкалы оценивания. Нередко у преподавателей возникают трудности при соотнесении различных шкал оценивания. В таблице ниже соотнесены несколько шкал оценивания.

Соотнесение шкал оценивания

Оценка ECTS	Балл по дифференцированной 5-балльной шкале	Балл по 5-балльной шкале	Характеристика	Перевод в 100-балльную шкалу
	5+	5		100
A	5		отлично	94
B	4+	4	очень хорошо	84
C	4		хорошо	75
D	3+	3	удовлетворительно	67
E	3		посредственно	60
F	2+	2	неудовлетворительно с возможной пересдачей	47
FX	2		неудовлетворительно	18
	1	1	отсутствие ответа на задание	0

Нередко в образовательных организациях преподаватели сталкиваются с необходимостью перевода оценок по 100-балльной шкале в классическую 5-балльную, а на деле 4-балльную, поскольку в документах об образовании используется именно она. В таблице ниже приведены наиболее часто встречающиеся пороговые значения.

Таблица 21

Пороговые значения для перевода 100-балльной шкалы оценивания в 5-балльную

Шкала оценивания	
$\geq 90\%$	Отлично
75-89%	Хорошо
60-74%	Удовлетворительно
$\leq 59\%$	Неудовлетворительно

Перечисленные компоненты всегда присутствуют в структуре контрольно-оценочной деятельности педагога.

Опыт разработки и применения ФГОС в других странах показал, что мотивация обучающихся к реализации поставленных целей обучения растет, если четко выделены все виды результатов обучения, задана и детально описана прогрессирующая последовательность уровней усвоения / УСК и обучающийся информирован о том, что нужно сделать, чтобы достичь более высоких оценок.

На данном этапе контроля важным также является анализ затруднений, с которым столкнулись обучающиеся при выполнении заданий, причины таких затруднений – т. е. каких именно планируемых результатов обучения не удалось достичь. Далее учителю необходимо спланировать шаги для преодоления возникших затруднений, т. е. скорректировать дальнейший процесс обучения.

Методы контроля – это способы диагностической деятельности, обеспечивающие обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса. Они должны обеспечивать систематическое, полное, точное и оперативное получение информации об учебном процессе.

Современная дидактика выделяет следующие **виды методов контроля**:

1. Методы устного контроля.
2. Методы письменного контроля.
3. Методы практического контроля.
4. Дидактические тесты.
5. Наблюдение.

Отдельные ученые выделяют также:

- методы графического контроля (Г. И. Щукина);
- методы программированного и лабораторного контроля (Ю. К. Бабанский);
- пользование книгой;
- проблемные ситуации (В. Оконь).

В таблице ниже приводится примерный перечень контрольных заданий. На рисунке ниже приводится схема распределения контрольных заданий в зависимости от вида методов контроля.

Таблица 22

Примерный перечень контрольных заданий

№ п/п	Наименование оценочного средства	Краткая характеристика оценочного средства	Представление оценочного средства в фонде оценочных средств
1	Деловая и/или ролевая игра	Совместная деятельность группы обучающихся и педагогического работника под управлением педагогического работника с целью решения учебных и профессионально-ориентированных задач путем игрового моделирования реальной проблемной ситуации. Позволяет оценивать умение анализировать и решать типичные профессиональные задачи.	Тема (проблема), концепция, роли и ожидаемый результат по каждой игре
2	Кейс-задача	Проблемное задание, в котором обучающемуся предлагают осмыслить реальную профессионально-ориенти-	Задания для решения кейс-задачи

		рованную ситуацию, необходимую для решения данной проблемы.	
3	Коллоквиум	Средство контроля усвоения учебного материала темы, раздела или разделов дисциплины, организованное как учебное занятие в виде собеседования педагогического работника с обучающимися.	Вопросы по темам/разделам дисциплины
4	Контрольная работа	Средство проверки умений применять полученные знания для решения задач определенного типа по теме или разделу	Комплект контрольных заданий по вариантам
5	Круглый стол, дискуссия, полемика, диспут, дебаты	Оценочные средства, позволяющие включить обучающихся в процесс обсуждения спорного вопроса, проблемы и оценить их умение аргументировать собственную точку зрения.	Перечень дискуссионных тем для проведения круглого стола, дискуссии, полемики, диспута, дебатов
6	Портфолио	Целевая подборка работ обучающихся, раскрывающая его индивидуальные образовательные достижения в одной или нескольких учебных дисциплинах.	Структура портфолио
7	Проект	Конечный продукт, получаемый в результате планирования и выполнения комплекса учебных и исследовательских заданий. Позволяет оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач и проблем, ориентироваться в информационном пространстве и уровень сформированности аналитических, исследовательских навыков, навыков практического и творческого мышления. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся.	Темы групповых и/или индивидуальных проектов
8	Рабочая тетрадь	Дидактический комплекс, предназначенный для самостоятельной работы обучающегося и позволяющий оценивать уровень усвоения им учебного материала.	Образец рабочей тетради
9	Разно-	Различают задачи и задания:	Комплект разно-

	уровневые задачи и задания	<p>а) репродуктивного уровня, позволяющие оценивать и диагностировать знание фактического материала (базовые понятия, алгоритмы, факты) и умение правильно использовать специальные термины и понятия, узнавание объектов изучения в рамках определенного раздела дисциплины;</p> <p>б) реконструктивного уровня, позволяющие оценивать и диагностировать умения синтезировать, анализировать, обобщать фактический и теоретический материал с формулированием конкретных выводов, установлением причинно-следственных связей;</p> <p>в) творческого уровня, позволяющие оценивать и диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения.</p>	уровневых задач и заданий
10	Реферат	Продукт самостоятельной работы обучающихся, представляющий собой краткое изложение в письменном виде полученных результатов теоретического анализа определенной научной (учебно-исследовательской) темы, где автор раскрывает суть исследуемой проблемы, приводит различные точки зрения, а также собственные взгляды на нее.	Темы рефератов
11	Доклад, сообщение	Продукт самостоятельной работы обучающихся, представляющий собой публичное выступление по представлению полученных результатов решения определенной учебно-практической, учебно-исследовательской или научной темы	Темы докладов, сообщений
12	Собеседование	Средство контроля, организованное как специальная беседа педагогического работника с обучающимся на темы, связанные с изучаемой дисциплиной, и рассчитанное на выяснение объема знаний обучающегося по определенному разделу, теме, проблеме и т. п.	Вопросы по темам/разделам дисциплины

13	Творческое задание	Частично регламентированное задание, имеющее нестандартное решение и позволяющее диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся.	Темы групповых и/или индивидуальных творческих заданий
14	Тест	Система стандартизированных заданий, позволяющая автоматизировать процедуру измерения уровня знаний и умений обучающегося.	Фонд тестовых заданий
15	Тренажер	Техническое средство, которое, может быть, использовано для контроля приобретенных обучающимся профессиональных навыков и умений по управлению конкретным материальным объектом.	Комплект заданий для работы на тренажере
16	Эссе	Средство, позволяющее оценить умение обучающегося письменно излагать суть поставленной проблемы, самостоятельно проводить анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария соответствующей дисциплины, делать выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме.	Тематика эссе

На рисунке 12 для примера представлены виды контроля и контрольных заданий в системе высшего образования.

4.2. Педагогические задачи

Задача 4.35. *Выберите правильный вариант или варианты ответа:*

А. Среди приведённых формулировок выделите определения понятия «оценка»:

1. Определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени усвоения обучающимся знаний, умений и навыков, установленных программой, уровня прилежания и состояния дисциплины.

2. Вид учебных действий и одно из общеучебных умений, которое выступает необходимым компонентом управления и несет информацию для коррекции учебного процесса, что повышает требования к точности и надежности контроля, обоснованности его критериев.

3. Установленное обозначение степени усвоения учеником учебного материала, которое выставляется преподавателем.

4. Процедура установления степени соответствия знаний и умений обучающихся программным требованиям и ознакомление обучающихся с полученным результатом посредством соответствующей оценочной информации, выраженной в знаках-баллах.

5. Результат процесса оценивания, деятельности или действия оценивания, их условно-формальное отражение.

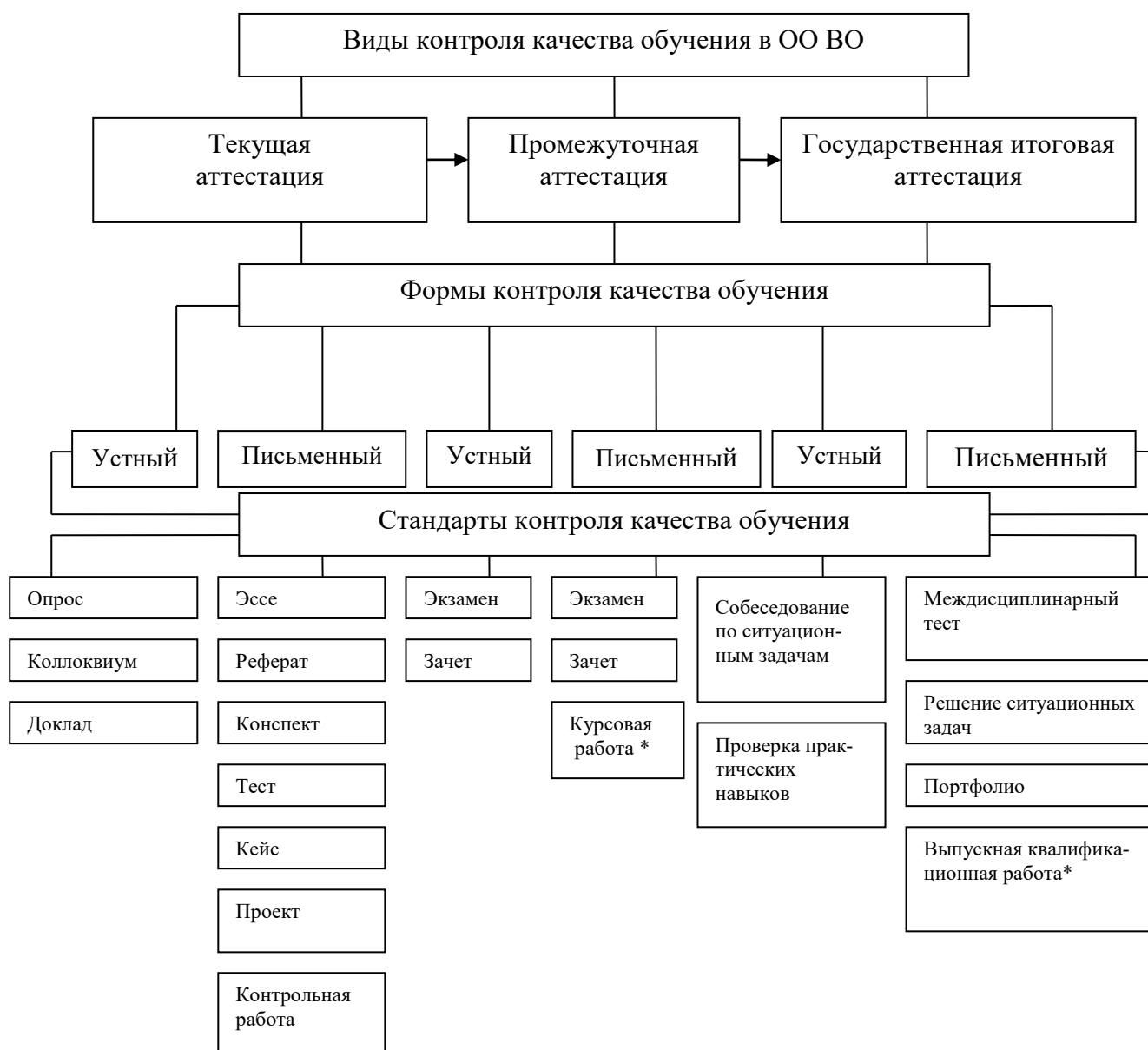


Рис. 12. Виды контроля и контрольных заданий

6. Установление (процесс) и выражение (результат) отношения к учебной деятельности, ее продукту и субъекту, к их значимости и соответственно определенным требованиям.

Б. Выделите качества, которые должны иметь согласно требованиям дидактики результаты оценки:

- 1) валидность (четкое соответствие программе преподавания);
- 2) внеинституциональность;
- 3) жесткая объективность и стабильность;
- 4) иерархичность;
- 5) лонгитюдность;
- 6) антиномичность.

В. Репрезентативная система заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности – система, создаваемая с целью объективно оценить структуру и измерить уровень подготовленности обучающихся, обучающихся, – это:

- 1) диагностика;
- 2) контроль;
- 3) педагогический тест;
- 4) тестирование.

Г. Результат процесса оценивания, деятельности или действия оценивания, их условно-формальное отражение:

- 1) оценка;
- 2) отметка;
- 3) педагогический тест;
- 4) образовательный стандарт.

Д. Установите соответствие между представленными формами контроля и их ключевыми характеристиками:

1) входной контроль; 2) текущий контроль; 3) промежуточная аттестация

а) выявление динамики дидактического процесса, сопоставления реально достигнутых на отдельных этапах результатов с запланированными;

б) установление оценки результатов обучения за определенный, достаточно большой промежуток учебного времени;

в) установление исходного уровня разных сторон личности учащегося и, прежде всего, исходного состояния его познавательной деятельности.

Е. Установите соответствие между понятиями и их ключевыми характеристиками:

1) педагогическая диагностика; 2) оценка; 3) отметка; 4) педагогическое тестирование; 5) педагогический тест.

а) системный способ получения данных о результатах воздействия образовательного процесса на личность ученика, ориентированный на выявление проблем и трудностей в обучении, имеющий целью коррекцию и дальнейшее совершенствование деятельности учителя и обучающихся;

б) определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени усвоения обучающимся знаний, умений и

навыков, установленных программой, уровня прилежания и состояния дисциплины;

в) педагогический стимул, сочетающий в себе свойства поощрения и наказания;

г) форма измерения знаний обучающихся, основанная на применении педагогических тестов;

д) установление исходного уровня разных сторон личности учащегося и, прежде всего, исходного состояния познавательной деятельности;

е) инструмент, предназначенный для измерения обученности учащегося, состоящий из системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения, обработки и анализа результатов.

1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____ 5) _____

Ж. Среди приведенных формулировок выделите определения понятия «отметка».

1. Определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени усвоения обучающимся знаний, умений и навыков, установленных программой, уровня прилежания и состояния дисциплины.

2. Вид учебных действий и одно из общеучебных умений, которое выступает необходимым компонентом управления и несет информацию для коррекции учебного процесса, что повышает требования к точности и надежности контроля, обоснованности его критериев.

3. Установленное обозначение степени усвоения учеником учебного материала, которое выставляется преподавателем.

4. Процедура установления степени соответствия знаний и умений обучающихся программным требованиям и ознакомление обучающихся с полученным результатом посредством соответствующей оценочной информации, выраженной в знаках-баллах.

5. Результат процесса оценивания, деятельности или действия оценивания, их условно-формальное отражение.

6. Установление (процесс) и выражение (результат) отношения к учебной деятельности, ее продукту и субъекту, к их значимости и соответственно определенным требованиям.

7. Численный эквивалент уровня знаний, являющийся педагогическим стимулом, сочетающим в себе свойства поощрения и наказания.

Задача 4.36. Рассмотрим тестирование как форму педагогического контроля на примере изучения темы My birthday (Мой день рождения) учениками 6 класса. Перед работой над текстом дети изучают лексику по теме.

It's Sunday afternoon and Kate and Sue are at Mary's birthday party. She's eight years old now. Some kids are dancing in the sitting room. Mary is opening a present at the moment. Patrick and Simon are in the kitchen. They are eating choco-

late cake. Peter is playing a video game in Mary's bedroom. Kate and Sue like parties very much. Children have a lot of fun at parties.

Task. Choosetherightvariant. (Задание. Выбери правильный вариант.)

- 1) It's ...afternoon.
a) Sunday b) Saturday c) Monday
- 2) The girl are at...birthday party.
a) Sue's b) Mary's c) Kate's
- 3) How old is Mary?
a) Eight b) Eighty c) Seven
- 4) ...children are dancing.
a) All b) Some c) Three
- 5) What Mary is opening?
a) a door b) a present c) a box
- 6) Patrick and Simon are eating
a) cake b) sweets c) biscuits
- 7) They are in the...
a) kitchen b) living room c) bedroom
- 8) Peter is playing
- a) a game b) the guitar c) a video game
- 9) Where is Peter? He is in the ...
a) kitchen b) bedroom c) living room
- 10) Who likes the Parties very much?
a) Sue and Mary b) the boys c) Sue and Kate

Поясните, с какой целью используется этот тест.

Задача 4.37. В начале второй четверти учитель предлагает ученикам начального класса: «Давайте я вас расскажу так, чтобы мне было удобно с вами работать. Те, кто получил 3 или более низкую оценку, сядьте, пожалуйста, в ряд справа от меня. А те, кто получил другие отметки, сядьте, пожалуйста, слева от меня. Для чего? Дело в том, что как только ты получишь уже не 3, а 5, я тебя пересаживаю в другой ряд, а как только станешь снова получать оценки ниже 4, я пересаживаю тебя обратно. Это игра в движение будет наглядно показывать ваши успехи и неудачи в учебе. Те ребята, кто сидит справа, больше нуждаются в моей помощи и помощи одноклассников. Они должны заниматься прилежнее, изменить отношение к своей работе в школе и дома».

Какие закономерности учитывает педагог при стимулировании к учебе?

Можно ли перенести этот прием на подростков?

В чем образовательная и воспитательная ценность такой педагогической стратегии?

Какие методы, приемы и средства организации высокой мотивации и стимулирования учебной деятельности обучающихся предложили бы вы?

Задача 4.38. Просматривая журнал, учительница заметила, что у нескольких обучающихся появились положительные оценки, поставленные явно не ее рукой. *Как необходимо поступить учительнице в данной ситуации?*

4.3. Практические / проектные задания

4.3.1. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – подготовки информационных сообщений по одному из методов контроля. *Темы информационных сообщений приведены в таблице ниже.*

План информационного сообщения:

1. Цели (возможности) метода
2. Суть метода
3. Достоинства
4. Недостатки (ограничения)
5. Сфера и контингент применения
6. Примеры применения метода на уроке иностранного языка.

Во время докладов группа заполняет таблицу.

Таблица 23

Задание для самостоятельной работы

Метод контроля	Цели (возможности) метода	Суть метода	Достоинства	Недостатки (ограничения)	Сфера и контингент применения
Опрос					
Контрольная работа					
Портфолио					
Рабочая тетрадь					
Разноуровневые задачи и задания					
Собеседование					
Творческое задание					
Тренажер					

4.3.2. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – заполнения двух таблиц, представленных ниже.

Таблица 24

Задание для самостоятельной работы

Вид проверки	Количество обучающихся	Комментарии	Разновидности
--------------	------------------------	-------------	---------------

Индивидуальный			
Фронтальный			
Комбинированный			

Таблица 25

Задание для самостоятельной работы

Параметры диагностики и оценки	Традиционная система обучения	Нетрадиционная система обучения
Цели и задачи контроля		
Объекты и субъекты контроля		
Критерии оценивания		
Способы оценивания		
Методы контроля		
Виды оценки или отметки		
Участие обучающегося в контроле		
Роль учителя в контроле		

4.3.3. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо проанализировать фрагменты заданий для контроля по следующим параметрам:

- Вид контроля.
- Цель и особенности применения.
- Эффективность такой формы контроля.

Материалы для анализа:

А. Фрагмент УМК «Английский в фокусе»:

Progress Report Cards

Progress Report Card			
..... (name) can:	Module 1		
	very well	OK	not very well
talk about school objects			
count from 1 to 20			
say the days of the week			
introduce himself/herself			
greet people			
write a school timetable			
write a fact file about himself/herself			
write a paragraph about his/her school			
write a subject choice form			
make a diagram of the education system in his/her country			

Рис. 13. Фрагмент УМК «Английский в фокусе»

Б. Фрагмент учебного пособия «Оценивание учебных достижений обучающихся» (Р. Х. Шакиров и др.).

«Техника «Сигналы рукой». Учитель останавливает объяснение и просит обучающихся показывать ему сигналы рукой, свидетельствующие о понимании или непонимании материала. Для этого учитель предварительно договаривается с обучающимися об этих сигналах:

Я понимаю _____ и могу объяснить (большой палец руки направлен вверх).

Я все еще не понимаю _____ (большой палец руки направлен в сторону).

Я не совсем уверен в _____ (помахать рукой).

Посмотрев на сигналы, учитель предлагает некоторым обучающимся высказаться:

(1) тем, кто не понял, задает вопрос: «Что именно вам непонятно?»;

(2) слово предоставляется тем, кто не очень уверен в правильности ответа;

(3) слово предоставляется тем, кто все понял.

Учитель задает уточняющие вопросы: «Что именно вы поняли?» Обязательно предлагается выслушать несколько ответов. По итогам полученных ответов учитель принимает решение либо о повторном изучении, закреплении темы, либо о продолжении изучения темы.

В случае повторного объяснения закрепления темы учитель должен использовать еще одну проверочную мини-работу. Данный шаг важен для того, чтоб понять, происходят ли изменения в понимании темы у обучающихся, испытывающих проблемы, и определить свои шаги по дальнейшей работе.

Техника «20 секунд». Учитель задает ключевой вопрос и предлагает подумать над ним не менее 20 секунд. (Использование данной техники предоставляет возможность всем ученикам обдумать свой ответ. В текущей практике учитель начинает опрос в первую секунду после того, как прозвучал вопрос, и, как правило, ответ имеется примерно у 4-6 учеников, обладающих наиболее быстрой реакцией, что не позволяет вовлечь всех учеников в процесс обдумывания ответа). Обучающихся средних и старших классов целесообразно просить коротко записать свой ответ (отдельные слова, идеи), чтобы во время обсуждения они не блокировали мыслительные процессы друг друга. ...

Следующая группа техник формативного оценивания связана с проведением небольших промежуточных работ: тестов, заданий, одноминутных/трехминутных эссе, индивидуальных заданий. Целью проведения данного вида промежуточных работ является отслеживание уровня освоения материала в определенном месте конкретной темы, при необходимости предоставление обратной связи обучающимся, а также внесение корректировок в свою деятельность.

Например: Учитель предлагает написать **«Трехминутное эссе»**. Учитель записывает или озвучивает один из предложенных ниже вопросов по теме:

(1) Что, по вашему мнению, было наиболее важным из того, что вы узнали (выучили) сегодня?

(2) Какой вопрос вам запомнился?

(3) Что для вас было наиболее трудным, непонятным сегодня?

После того как ученики сделают записи, учитель может предложить озвучить их, для того чтобы увидеть уровень понимания темы, отметить наиболее непонятные моменты, на которые он должен немедленно отреагировать с помощью дополнительных заданий, методов, примеров.

В конце урока учитель может предложить обучающимся написать ответы на вопросы:

(1) Что для вас было наиболее трудным, непонятным сегодня?

(2) С каким типом заданий (задач) вы не справляетесь? Как вы сами думаете, почему?

Учитель собирает ответы обучающихся, знакомится с ними и в случае обнаружения проблемных моментов корректирует свою деятельность на следующем уроке.

Учитель готовит **«краткие тесты»** для проверки промежуточных результатов. На использование данной техники формативного оценивания отводится не более 3-5 минут урока. Опираясь на критерии оценки, предложенные учителем, обучающиеся могут проверить свои тесты (самооценка) или работы своих одноклассников (взаимооценка). Следующие техники формативного оценивания используются, когда учитель предоставляет ученику возможность улучшить свою работу (чаще всего суммативную). Например: Учитель после проверки письменной работы не выставляет отметку, а делает записи в тетради ученика, использует различные значки, цвета. (Письменная обратная связь). Например, птичкой зеленого цвета отмечает удачно выполненные места работы. (В текущей практике учителя в основном отмечают только недостатки работ учеников и их ошибки). Значком определенного цвета пасты или маркера учитель отмечает места, в которых имеются ошибки, и на полях пишет рекомендации ученику, предлагая конкретные советы по улучшению работы. При возврате работы на доработку учитель с обучающимися определяет срок сдачи усовершенствованной работы. Такой вид формативного оценивания не может применяться при оценивании итоговых проверочных работ. ...

Упражнение на проверку усвоения нового материала:

Учитель создает таблицу из четырех окошек (квадратов) с надписями: «Предсказать», «Объяснить», «Обобщить» и «Оценить». После объяснения нового материала он просит обучающихся выбрать определенный квадрат. При этом учитель поясняет, что таким образом каждый обучающийся выбирает себе тип задания, который ему нужно будет выполнить по изучаемой теме. Затем, в зависимости от выбора квадрата, учитель задает вопрос. Например:

(1) если обучающиеся выбрали квадрат «Обобщить», то учитель может дать следующее задание: «Перечислите основные идеи из нового материала».

(2) если обучающиеся выбрали квадрат «Объяснить», то учитель может задать следующий вопрос: «Как вы понимаете изученный термин (понятие)?».

...

«Внутренний и внешний круг»:

Обучающиеся образуют два круга: внутренний и внешний. Дети стоят лицом друг к другу и задают друг другу вопросы по пройденной теме. Обучающиеся из внешнего круга передвигаются и создают новые пары. Продолжается та же работа с вопросами. ...

4.3.4. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо ознакомиться с приведенными ниже теоретическими материалами и разработать один способ для самооценивания и один способ для взаимооценивания обучающихся.

Материалы для изучения (Шакиров Р. Х. и др., с. 46-47, 49-50):

Самооценивание обучающихся

П. Блэк и Д. Уильям: «Ученики должны уметь сами оценивать свои знания». Самооценивание – это процесс, направленный на сбор и анализ информации о своих сильных и слабых сторонах, о своих возможностях и проблемах.

Использование формативного оценивания предусматривает использование приема самооценки учеником или оценки одноклассниками. Эти приемы способствуют повышению эффективности формативного оценивания. Когда обучающиеся владеют навыками самооценивания и взаимооценивания, то вопроса о надежности и адекватности оценки не возникает. Необходимо обучать обучающихся тому, что оценивание должно происходить на основе критериев, а не на основе эмоций. Сущность самооценивания и взаимооценивания заключается в следующем: дети могут оценить себя только тогда, когда у них есть цели, которых они должны добиться в процессе учения, и понятные критерии оценки.

Для ученика оценочная информация о его достижениях состоит из следующих элементов:

- поставленной цели;
- разработанных или предложенных критериев;
- характеристики достигнутого уровня на данный момент;
- понимания того, каким образом можно сократить разрыв между поставленными целями и достигнутым уровнем.

Для эффективного самооценивания необходимо:

- понимание обучающимся, как оценивается его работа, деятельность;
- развитие навыков критического мышления;
- развитие объективизма;
- концентрирование внимания обучающихся на своих целях.

Навык самооценивания у учащегося должен формироваться из оценок своей работы по целому ряду критериев. В этом случае он будет учиться видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания. Ученик сможет проследить свой прогресс.

Самооценка ученика должна предшествовать оценке учителя. Для воспитания адекватной самооценки применяется сравнение двух самооценок: прогностической (оценки предстоящей работы) и ретроспективной (оценки выполненной работы).

Учителю необходимо:

- Регулярно напоминать ученикам о целях и критериях оценки работы.
- Планировать время на самооценивание.
- Представлять цели урока, критерии оценки на стендах, доске и т. п. с тем, чтобы обучающиеся четко видели свое направление к цели. Пример: учитель перед проверкой работы напоминает ученикам критерии оценок, предлагает на их основе проверить и доработать самостоятельно свою работу.

Самооценивание – это не только оценивание своей работы, но и самостоятельное определение проблем и путей их решения.

Взаимооценивание обучающихся

Оценка одноклассниками является полноценным обучающим приемом оценивания. Кроме того, взаимное оценивание дает обучающимся возможность закреплять изученный материал посредством оценивания работ друг у друга. Преимущество взаимооценивания состоит в том, что обучающиеся учатся отмечать сильные и слабые стороны других работ и, таким образом, анализируют собственный прогресс.

Техника формативного оценивания «Две звезды и желание» (взаимооценивание и предоставление обратной связи) может применяться при оценивании творческих работ обучающихся, сочинений, эссе. Техника заключается в следующем: Учитель предлагает проверить работу одноклассника. Когда обучающиеся комментируют работы друг друга, то они не оценивают работы, а определяют два положительных момента – «две звезды», – и один момент, который заслуживает доработки – «желание». Обратная связь обучающихся может быть озвучена или представлена в письменной форме. Работа возвращается учащемуся, для доработки «желания» предоставляется время (например, 2-3 дня). Следующую проверку проводит учитель, после проверки учитель может выставить за работу отметку. Учителя, которые используют эту технику даже с пятилетними обучающимися, поражаются тому, какие справедливые комментарии дают ученики друг другу и, поскольку обратная связь исходит от одноклассника, а не от того, кто стоит выше ученика (учителя), то комментарии воспринимаются очень позитивно. Кроме того, они воспринимаются как стимул учиться лучше, что-то исправить в работе, добиться успеха и т. д. Учителя также отмечают, что обратная связь, предоставляемая обучающимися друг другу, бывает очень часто точной, прямой и безболезненной, вряд ли сами учителя могли бы сделать такие комментарии. Исследования также показывают, что обратная связь полезна обоим партнерам: тому, кто ее дает, и тому, кто принимает, потому что, анализируя работу своего одноклассника, обучающийся понимает критерии успешности в контексте чьей-то работы, а это вызывает меньшую эмоциональную напряженность для ученика.

Преимущества взаимооценивания:

- взаимооценивание имеет интерактивный характер;
- ученик или группа учеников, которые оценивают работу, презентацию и пр. другого ученика или группы, извлекают пользу для себя, как и тот, чью работу оценивают. Работу оценивают по заранее определенным критериям. При оценивании работ других есть возможность увидеть ошибки в своей работе и при необходимости исправить их;
- взаимооценивание помогает улучшить социальные и коммуникативные способности;
- активно занимаясь взаимооцениванием в ходе учебного процесса, ученики лучше понимают необходимость и роль оценивания и оценки.

Во избежание конфликта между обучающимися при использовании приема взаимооценивания учителю необходимо быть особенно внимательным. Он должен напоминать обучающимся о том, что проверяется подготовленная работа, а не обучающийся или группа обучающихся.

Не рекомендуется часто использовать методы взаимооценивания».

4.3.5. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо:

А. Ознакомиться с приведенными ниже теоретическими материалами о Европейском языковом портфеле.

Б. Проанализировать приведенные для самооценивания дескрипторы на предмет соответствия предъявляемым к ним требованиям (см. тему 2 «Теория обучения (дидактика)»). Каждая группа анализирует дескрипторы, соответствующие одному из видов речевой деятельности.

В. Разработать варианты использования данного языкового портфеля в практике работы учителя иностранного языка.

Материалы для изучения:

Европейский языковой портфель – это инструмент, который позволяет провести самооценку языковой компетенции в различных языках. Он включает:

а) языковой паспорт, в котором отражены языковые навыки, описанные на основе уровней «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком», сведения об изучении языков и опыте межкультурного общения, перечень сертификатов и дипломов;

б) языковую биографию;

в) досье, содержащее документы, подтверждающие достижения в области изучения иностранных языков.

В настоящее время существует три версии типового портфеля для трех возрастных групп. На их основе разрабатываются национальные версии. Российская версия европейского языкового портфеля, разработанная специалистами из Московского государственного лингвистического университета, была представлена в феврале 2001 года в Лунде на официальной церемонии открытия Европейского года языков.

Шкала уровней для самооценки, опубликованная в официальной брошюре Совета Европы:

ПОНИМАНИЕ

Аудирование

А1

Я могу понимать знакомые слова и ходовые выражения, касающиеся меня самого, моей семьи и конкретного непосредственного окружения, если со мной говорят медленно и отчетливо.

А2

Я могу понимать достаточно употребительные слова и выражения, касающиеся меня и окружающего меня мира (например, меня самого, семьи, покупок, близкого окружения, работы). Я могу в общих чертах схватить содержание кратких анонсов и простых сообщений.

В1

Я могу понимать основные мысли, сформулированные ясно и с соблюдением литературной нормы, касающиеся бытовых тем – работы, школы, досуга и т. д. Я понимаю большинство информационных радио- и телепередач, а также программы, связанные с моими личными или профессиональными интересами, если речь достаточно медленная и четкая.

В2

Я могу понять достаточно сложные и развернутые доклады и лекции по знакомой мне теме. Я понимаю почти все программы новостей и содержание художественных фильмов, если их герои говорят на литературном языке.

С1

Я могу понимать развернутые сообщения сложной структуры, даже если смысловые связи недостаточно выражены. Я почти свободно понимаю различные телепрограммы и фильмы.

С2

Я свободно понимаю устную речь в любом стиле при непосредственном или опосредованном общении. Я свободно понимаю говорящих в быстром темпе, если есть возможность привыкнуть к его индивидуальным особенностям произношения.

ПОНИМАНИЕ

Чтение

А1

Я понимаю знакомые имена, слова, а также очень простые предложения в объявлениях, каталогах или плакатах.

А2

Я могу понимать очень короткие и простые тексты. Я могу найти конкретную, предсказуемую информацию в простых текстах из повседневной жизни: рекламах, проспектах, меню, расписании. Я понимаю простые письма личного характера.

В1

Я могу понимать тексты на повседневные и узкопрофессиональные темы, в которых используются достаточно употребительные слова и конструкции. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера.

B2

Я могу понять статьи и сообщения по актуальной проблематике, особую позицию автора по изложенному вопросу. Я понимаю язык современной художественной литературы.

C1

Я могу понимать тексты различных жанров, их стилистические особенности. Я понимаю также статьи по специальности и развернутые технические инструкции, даже если они не касаются моей профессиональной деятельности.

C2

Я свободно понимаю тексты любых жанров, в том числе абстрактного содержания, со сложной композицией или языком, в том числе специальную литературу и художественные произведения.

ГОВОРЕНИЕ

Диалог

A1

Я могу участвовать в диалоге, если мой собеседник медленно повторяет по моей просьбе свои слова или перефразирует свою реплику, а также помогает мне подобрать слова для того, что я хочу сказать. Я могу задавать простые вопросы и отвечать на них в пределах изученных тем.

A2

Я умею общаться в простых, типичных ситуациях, требующих прямого обмена информацией в пределах знакомых тем или видов деятельности. Я могу поддерживать короткие разговоры на бытовые темы, но понимаю недостаточно для того, чтобы вести беседу самому.

B1

Я умею общаться в большинстве типичных ситуаций, которые могут быть при поездке в страну изучаемого языка. Я могу без подготовки участвовать в диалогах на интересующую меня тему (семья, свободное время, работа, путешествия, разные новости).

B2

Я могу без подготовки достаточно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я могу активно участвовать в дискуссии на знакомую мне тему, обосновывая свою точку зрения.

C1

Я могу без подготовки и бегло выражать свои мысли, без усилий подбирая слова. Моя речь разнообразна, и языковые средства используются в соответствии с ситуацией общения. Я могу точно формулировать свои мысли и активно поддерживать любую беседу.

C2

Я могу свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владею идиоматикой и разговорными выражениями. Я говорю бегло и могу выразить любые нюансы значения. Если у меня возникают языковые трудности, я могу незаметно для окружающих перефразировать высказывание.

ГОВОРЕНИЕ

Монолог

A1

Я умею простыми фразами рассказать о месте, где живу, и своих знакомых.

A2

Я могу рассказать о своей семье, разных людях, своей жизни, учебе, работе.

B1

Я рассказываю о своих впечатлениях, планах, используя несложные фразы; кратко излагаю и аргументирую свои взгляды; передаю содержание книг или фильмов, выражая свое отношение.

B2

Я могу понятно и подробно высказаться по широкому кругу интересных мне тем, объясняя свою точку зрения на актуальные проблемы и подробно аргументируя ее.

C1

Я умею понятно и подробно говорить на сложные темы, строить сложные по композиции высказывания, развивать отдельные мысли и делать выводы.

C2

Я говорю свободно и аргументировано, использую языковые средства, соответствующие ситуации общения, так логически строю свою речь, чтобы слушатели отметили наиболее важное.

ПИСЬМО

A1

Я могу писать простые открытки (например, поздравительные), заполнить бланк или зарегистрироваться в гостинице.

A2

Я умею писать простые короткие записки и сообщения, а также личные письма (например, поблагодарить за что-нибудь).

B1

Я могу написать простой, связный текст на знакомые или интересующие меня темы, а также личное письмо, о моих переживаниях и впечатлениях.

B2

Я могу написать подробное сообщение на разные темы, а также доклад, в котором аргументировано изложена моя позиция, отмечены те события и впечатления, которые мне особенно важны.

C1

Я четко и логично выражаю свои мысли на письме, подробно излагаю свои взгляды. Я могу освещать в текстах разного жанра сложные проблемы, акцентируя то, что мне кажется важным. Я владею разными стилями речи.

C2

Я могу логично и ясно выразить свои мысли на письме, используя нужные языковые средства; пишу отчеты, доклады или статьи с четкой структурой.

ной, которая помогает адресату запомнить самые важные положения. Я пишу резюме и рецензии на тексты специального характера и художественные.

4.3.6. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо сформулировать дескрипторы для следующих показателей ценностного компонента компетенций, соответствующие высокому, среднему и низкому уровням сформированности компонента:

- 1) интерес к освоению компетенций в целом;
- 2) оценка обучающимся социальной значимости компетенций, роли изучаемой дисциплины в его планах на будущее;
- 3) эмоциональный дискомфорт/комфорт, переживаемый при столкновении с неизвестным ранее нетиповым заданием или трудностью;
- 4) «ошибкобоязнь» при высказывании своего мнения;
- 5) наличие потребности в выходе за пределы шаблонов репродукции информации и продуктивном использовании и преобразовании имеющегося опыта;
- б) активность обучающегося в процессе контактной и самостоятельной работы;
- 7) заинтересованность в получении результата;
- 8) оперативность и инициативность действий при выполнении контрольных заданий;
- 9) выполнение учебных заданий формирующего характера (т. е. предназначенных именно для формирования, а не оценки компетенций) на занятиях и во время самостоятельной работы.

4.3.7. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо:

А. Проанализировать содержание материалов сайта <https://worldskills.ru/> на предмет анализа понятия «демонстрационный экзамен»:

- содержание понятия «демонстрационный экзамен»;
- специфика данной формы аттестации;
- преимущества демонстрационного экзамена.

Б. Ознакомиться с содержанием паспорта комплекта оценочной документации (КОД) по компетенции «Преподавание в младших классах» (1 группа) и компетенции «Дошкольное образование» (2 группа). Дать аргументированную оценку всем компонентам оценочной документации и конкурсным заданиям:

1. Показатели знаний, умений и навыков.
2. Система оценивания.
3. Формулировка дескрипторов.
4. Конкурсные задания, их виды. Соответствие конкурсных заданий показателям и дескрипторам.
5. Спецификация конкурсных заданий.

4.3.8. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо:

А. Ознакомиться с профстандартом "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)".

Б. Проанализировать профессиональные действия, соответствующие обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» и трудовым функциям:

- Общепедагогическая функция. Обучение.
- Воспитательная деятельность.
- Развивающая деятельность.

В. Составить ментальную карту или ассоциограмму, отражающие данные трудовые действия.

Г. Выбрать по 3 трудовых действия из каждой трудовой функции и заполнить следующую таблицу.

Таблица 23

Трудовые действия педагога, дескрипторы
и контрольные задания для их оценивания

№	Трудовая функция	Трудовые действия	Дескрипторы	Контрольные задания
1				

4.3.9. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо ознакомиться с примерной основной образовательной программой среднего общего образования, разделом «I.2.3. Планируемые предметные результаты освоения ООП» для учебного предмета «Иностранный язык»; определить дескрипторы для базового уровня по одному из видов речевой деятельности и подобрать к ним контрольные задания.

В ходе выполнения задания необходимо заполнить следующую таблицу.

Таблица 24

Показатели, дескрипторы и соответствующие им контрольные задания
по учебному предмету «Иностранный язык»
для выпускников средней школы (для базового уровня)

№	Показатели из ООП	Шкала оценивания	Дескрипторы	Контрольные задания
1		Отлично		
		Хорошо		
		Удовлетворительно		
		Неудовлетворительно		

4.3.10. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо сделать спецификацию одного из контрольных заданий, подобранных в предыдущих заданиях.

Материалы для изучения:

Таблица 25

Примеры заполнения разделов и типовые фразы
для спецификации контрольного задания

<p>1. Вид оценочного средства (ОС):</p>	<p>Стандартизированное средство для диагностики результатов обучения по дисциплине: <i>вписать ОС.</i> <i>Например,</i> Стандартизированное средство для диагностики результатов обучения по дисциплине: аудирование аутентичного иноязычного текста на первом иностранном языке, записанного на магнитном или цифровом аудионосителе, продолжительностью звучания до 5 мин., предъявленного однократно, с использованием переводческой скорописи, с последующим письменным микрореферированием на языке перевода. <i>Или:</i> Стандартизированное средство для диагностики результатов обучения по дисциплине: сочинение на первом иностранном языке по актуальной общественно-политической, научно-публицистической или страноведческой тематике – стандартизированное средство для диагностики результатов обучения по дисциплине. <i>Или:</i> Стандартизированное средство для диагностики результатов обучения по дисциплине: тест. <i>Или:</i> Стандартизированное средство для диагностики результатов обучения по дисциплине: полный письменный перевод оригинального аутентичного текста на русском языке объемом 1500 знаков на второй иностранный язык. <i>Или:</i> Стандартизированное средство для диагностики результатов обучения по дисциплине: переводческий анализ иноязычного текста (1 ИЯ) включая предпереводческий и собственно переводческий анализ и письменный перевод на русский язык отрывка из оригинального художественного произведения, текстов делового стиля, газетно-публицистической или научно-технической направленности объемом 1000 печатных</p>
--	---

	<p>знаков.</p> <p><i>Или:</i></p> <p>Стандартизированное средство для диагностики результатов обучения по дисциплине: передача контента текста на русском языке (1 ИЯ), включая последовательный абзацно-фразовый перевод на первый иностранный язык аутентичного русского текста в однократном предъявлении с магнитного или цифрового аудионосителя на общественно-политическую, экономическую, научно-популярную, публицистическую или страноведческую тематику с использованием переводческой скорописи. Продолжительность звучания текста до 2-х минут.</p> <p><i>Или:</i></p> <p>Стандартизированное средство для диагностики результатов обучения по дисциплине: передача контента иноязычного текста (2 ИЯ), включая перевод с листа на русский язык отрывка аутентичного иноязычного текста на общественно-политическую, экономическую, научно-популярную, публицистическую или страноведческую тематику с последующим устным микроферированием целого текста на втором иностранном языке объемом до 2000 знаков.</p> <p><i>Или:</i></p> <p>Стандартизированное средство для диагностики результатов обучения по дисциплине: комплексный анализ текста на английском языке включает интерпретацию отрывка из оригинального художественного произведения писателей стран изучаемого языка. Объем текста – 2500-3000 печатных знаков.</p>
2. Назначение ОС:	оценка сформированности составляющих компетенций: <i>(перечислить шифры компетенции).</i>
3. Документы, определяющие содержание ОС:	федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования для направления подготовки обучающихся направления 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата).
4. Подходы к отбору содержания, разработке структуры ОС:	См. п. 8.1. Данное ОС относится к ОС блока 1, предназначенным для выявления знания и понимания (оценки когнитивного компонента компетенции) и отдельных элементов умений (деятельностного компонента). <i>или:</i>

	<p>Данное ОС является учебным заданием на применение знаний (типовым, требующим применения типовых действий), предназначенным для оценки деятельностного компонента компетенции на уровне умений по образцу.</p> <p><i>или:</i></p> <p>Данное ОС является комплексным практическим заданием на применение полученных знаний, умений и навыков в квазиреальных профессиональных и жизненных ситуациях, предназначенным для оценки деятельностного компонента компетенции на уровне комплексных умений и практических навыков.</p>
<p>5. Образцы контрольных заданий:</p>	<p><i>Например:</i></p> <p>Образец текста для передачи контента иноязычного текста с последующим микрореферированием (2 ИЯ): Leicht macht Leo Tolstoi es seinen Lesern nicht. Anna Karenina: ein ziegelsteindickes Werk von über 1000 Seiten. Krieg und Frieden, das historische Epos über die napoleonischen Kriege und den glorreichen Sieg Russlands: zwei solcher Ziegelsteine, die Anmerkungen nicht eingerechnet. Dazu etliche Erzählungen, Novellen und Romane, endlose Tagebuchbände, fast zehntausend Briefe.....</p> <p><i>Для устного / письменного опроса / коллоквиума:</i> Вопросы для устного / письменного опроса на учебных занятиях семинарского типа:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ... 2. ... <p><i>Для эссе (рефератов, докладов, сообщений):</i> Темы эссе (рефератов, докладов, сообщений):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ... 2. ... <p><i>Для теста:</i> Образец задания с ответом по типу, верно,/неверно: ... Образец задания на множественный выбор: ... Образец задания с кратким (регламентируемым) ответом: ... Образец задания на установление соответствия в закрытой форме: Образец задания на установление последовательности: ... Образец задания на установление соответствия в от-</p>

крытой форме:

Образец задания с развернутым ответом в произвольной форме (эссе): ...

Образец задания по воспроизведению текста или решения: ...

Образец задания с противоречивыми данными: ...

Образец комплексного задания из нескольких частей различной сложности: ...

Для анализа практических ситуаций:

Образец практической ситуации: ...

Подзадание 1: ...

Подзадание 2: ...

Для практических, творческих заданий и т. д.:

Название практического задания:

Текст практического задания: ...

Для разноуровневых задач (заданий):

1. Задачи репродуктивного уровня:

Задача (задание) 1: ...

Задача (задание) 2: ...

2. Задачи реконструктивного уровня:

Задача (задание) 1: ...

Задача (задание) 2: ...

3. Задачи творческого уровня:

Задача (задание) 1: ...

Задача (задание) 2: ...

Для кейса:

Название кейса: ...

Текст сценария кейса: ...

Подзадание 1: ...

Подзадание 2: ...

Подзадание 3: ...

Для компетентностно-ориентированного задания:

Текст сценария компетентностно-ориентированного задания: ...

Подзадание 1: ...

Подзадание 2: ...

Подзадание 3: ...

Для контрольной работы:

	<p>Тема: ... Задание 1: ... Задание 2: ...</p> <p><i>Для круглого стола (дискуссии, полемики, диспута, дебатов):</i> Перечень дискуссионных тем: 1. ... 2. ...</p> <p><i>Для профессионально-ориентированные проектных заданий:</i> Название проектного задания: ... Текст проектного задания: ...</p> <p><i>Для собеседования:</i> Образец экзаменационного билета: ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ БИЛЕТ № ____ Вопрос 1: ... Вопрос 2: ... Вопрос 3: ...</p> <p><i>Для ролевой / деловой игры:</i> 1. Тема (проблема): ... 2. Концепция игры: ... 3. Роли: ... 4. Ожидаемый (е) результат (ы): ...</p> <p><i>Для портфолио:</i> Название портфолио: ... Структура портфолио (инвариантные и вариативные части): ... и т. д.</p>
<p>6. Методические материалы, определяющие процедуры оценивания:</p>	
<p>6.1. Инструкции для обучающихся:</p>	<p><i>Например, для устного опроса:</i> «В течение 2-3 минут изложите суть излагаемого вопроса, стремясь делать это максимально полно и последовательно. В ходе изложения Вы можете опираться на подготовленный в ходе самостоятельной работы конспект...».</p>
<p>6.2. Инструкции для оценивающего преподавателя:</p>	

<p>6.2.1. Процедура выполнения и проверки ОС, использование дополнительных материалов:</p>	<p>Контрольное задание выполняется обучающимся в учебной аудитории (в компьютерной аудитории, дома и т. п.) самостоятельно (или в группе).</p> <p>В ходе выполнения задания обучающиеся могут делать черновые записи. Черновые записи при проверке не рассматриваются.</p> <p>Проверка выполнения контрольного задания производится автоматически (или преподавателем). Общий балл сообщается обучающемуся после проведения проверки преподавателем (или сразу после окончания выполнения задания).</p> <p>В ходе выполнения задания использование словарей, конспектов и дополнительной методической литературы, мобильных устройств связи и других источников информации не допускается (или описываются дополнительные материалы, использование которых предусмотрено).</p> <p>В случае использования дополнительных материалов совещания с другими обучающимися и списывания результат данного обучающегося аннулируется. Повторное выполнение задания не предусмотрено.</p>
<p>6.2.2. Максимальное время выполнения задания:</p>	<p>С момента начала выполнения задания обучающимся ... минут (не ограничено). Инструктаж, предшествующий выполнению задания, не входит в указанное время.</p>
<p>6.2.3. Необходимые ресурсы:</p>	<p><i>Например:</i></p> <p>Тест выполняется в компьютерной форме в сети Интернет с использованием программной оболочки «Moodle».</p> <p><i>(указать используемое оборудование (инвентарь), литературу и другие источники, информационно-коммуникационные технологии и проч.).</i></p>
<p>6.2.4. Система оценивания отдельных заданий и работы в целом:</p>	<p>Выполнение задания оценивается в соответствии с приведенными в п. 7 и 8 оцениваемыми показателями, критериями и шкалами оценивания.</p> <p><i>Для тестовых заданий дополнительно:</i></p> <p>Верное выполнение каждого задания оценивается от 1 до ... баллов. За неверный ответ или отсутствие ответа выставляется 0 баллов. Общий тестовый балл определяется суммой баллов, полученных за верное выполнение заданий теста.</p>

7. Оцениваемые показатели (индикаторы, измеряемые результаты обучения)	В ходе выполнения задания обучающийся демонстрирует способность (знание, умение, опыт деятельности): <i>описание конкретных знаний и действий, которые обучающийся будет способен продемонстрировать, и выполнение которых можно будет реально наблюдать, зафиксировать документально и оценить по определенным критериям.</i> –
---	--

8. Критерии и шкала оценивания: Вариант 1

Критерии	Шкала оценивания								
	1	2	2+	3	3+	4	4+	5	5+
Критерий 1
Критерий 2
Критерий 3
Критерий 4

или:

8. Критерии и шкала оценивания: Вариант 2. Для заданий уровня сложности 2

Шкала оценивания		Критерии оценивания	
Балл		Характеристика	
1	0	Отсутствие ответа на задание	
2	18	неудовлетворительно	В ходе выполнения задания обучающийся не демонстрирует оцениваемые показатели, допускает грубые ошибки, демонстрирует незнание и непонимание сущности программного (теоретического) материала, дает неуверенные и неточные ответы на поставленные вопросы; дополнительная самостоятельная работа над заданием не приведет к какому-либо значимому повышению качества его выполнения. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции не сформирована.
2+	47	неудовлетительно с возможной передачей	В ходе выполнения задания обучающийся не демонстрирует оцениваемые показатели, допускает грубые ошибки, демонстрирует незнание и непонимание сущности программного (теоретического) материала, дает неуверенные и неточные ответы на поставленные вопросы; при дополнительной самостоятельной работе над заданием возможно повышение качества его выполнения. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции не сформирована.

3	60	посредственно	В ходе выполнения задания обучающийся демонстрирует оцениваемые показатели частично, допускает серьезные ошибки, дает неточные ответы на поставленные вопросы; демонстрирует знание и понимание программного (теоретического) материала в минимальном объеме, необходимом для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована частично.
3+	67	удовлетворительно	В ходе выполнения задания демонстрирует оцениваемые показатели частично, допускает ошибки, дает неточные ответы на поставленные вопросы, демонстрирует частичное знание и понимание программного (теоретического) материала, но пробелы не носят существенного характера. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована частично.
4	75	хорошо	В ходе выполнения задания обучающийся демонстрирует оцениваемые показатели, но допускает единичные ошибки, демонстрирует знание и понимание программного (теоретического) материала (однако имеются минимальные пробелы), дает правильные ответы на поставленные вопросы. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.
4+	84	очень хорошо	В ходе выполнения задания обучающийся демонстрирует оцениваемые показатели, но допускает единичные ошибки, демонстрирует полное (без пробелов) знание и понимание программного (теоретического) материала. Обучающийся дает последовательные, правильные, конкретные ответы на поставленные вопросы. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.
5	94	отлично	В ходе выполнения задания обучающийся демонстрирует оцениваемые показатели, допускает одну несущественную ошибку, но в целом демонстрирует всестороннее, систематическое знание программного (теоретического) материала и правильное понимание сущности и взаимосвязи рассматриваемых явлений. Обучающийся дает полные правильные и конкретные ответы на поставленные вопросы (при их наличии). Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.

5+	100		В ходе выполнения задания обучающийся демонстрирует оцениваемые показатели, не допускает ошибок, демонстрирует глубокое исчерпывающее знание программного (теоретического) материала, понимание сущности и взаимосвязи рассматриваемых явлений. Обучающийся дает полные правильные и конкретные ответы на поставленные вопросы. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.
или:			
8. Критерии и шкала оценивания: <i>Вариант 2. Для заданий уровня сложности 3</i>			
Шкала оценивания		Критерии оценивания	
Балл	Характеристика		
1	0	Отсутствие ответа на задание	
2	18	неудовлетворительно	В ходе выполнения задания обучающийся не демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о несформированности оцениваемых умений. Обучающийся допускает многочисленные ошибки; дополнительная самостоятельная работа над заданием не приведет к какому-либо значимому повышению качества его выполнения. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции не сформирована.
2+	47	неудовлетворительно с возможной передачей	В ходе выполнения задания обучающийся не демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о несформированности оцениваемых умений. Обучающийся допускает многочисленные ошибки, дает неуверенные и неточные ответы на поставленные вопросы; при дополнительной самостоятельной работе над заданием возможно повышение качества его выполнения. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции не сформирована.
3	60	посредственно	В ходе выполнения задания обучающийся демонстрирует оцениваемые показатели частично, что свидетельствует о сформированности оцениваемых умений в минимальном объеме, необходимом для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности. Обучающийся допускает серьезные ошибки, дает неточные ответы на поставленные вопросы. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована частично.

3+	67	удовлетворительно	В ходе выполнения задания демонстрирует оцениваемые показатели частично, что свидетельствует о недостаточной сформированности оцениваемых умений. Обучающийся допускает ошибки, дает неточные ответы на поставленные вопросы, но пробелы не носят существенного характера. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована частично.
4	75	хорошо	В ходе выполнения задания обучающийся демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о сформированности оцениваемых умений. Обучающийся дает правильные ответы на поставленные вопросы, но допускает единичные ошибки. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.
4+	84	очень хорошо	В ходе выполнения задания обучающийся достаточно уверенно демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о сформированности оцениваемых умений. Обучающийся дает последовательные, правильные, конкретные ответы на поставленные вопросы, но допускает единичные ошибки. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.
5	94	отлично	В ходе выполнения задания обучающийся уверенно демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о сформированности оцениваемых умений. Обучающийся дает полные правильные и конкретные ответы на поставленные вопросы, но допускает одну несущественную ошибку. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.
5+	100		В ходе выполнения задания обучающийся свободно и уверенно демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о сформированности оцениваемых умений. Обучающийся не допускает ошибок, дает полные правильные и конкретные ответы на поставленные вопросы. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.

или:

8. Критерии и шкала оценивания: *Вариант 2. Для заданий уровня сложности 4*

Шкала оценивания		Критерии оценивания
Балл	Харак-	

		тери-стика	
1	0	Отсутствие ответа на задание	
2	18	неудовлетворительно	В ходе выполнения задания обучающийся не демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о несформированности оцениваемых комплексных умений и практических навыков. Обучающийся допускает многочисленные ошибки; дополнительная самостоятельная работа над заданием не приведет к какому-либо значимому повышению качества его выполнения. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции не сформирована.
2+	47	неудовлетворительно с возможной передачей	В ходе выполнения задания обучающийся не демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о несформированности оцениваемых комплексных умений и практических навыков. Обучающийся допускает многочисленные ошибки, дает неуверенные и неточные ответы на поставленные вопросы; при дополнительной самостоятельной работе над заданием возможно повышение качества его выполнения. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции не сформирована.
3	60	посредственно	В ходе выполнения задания обучающийся демонстрирует оцениваемые показатели частично, что свидетельствует о сформированности оцениваемых комплексных умений и практических навыков в минимальном объеме, необходимом для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности. Обучающийся допускает серьезные ошибки, дает неточные ответы на поставленные вопросы. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована частично.
3+	67	удовлетворительно	В ходе выполнения задания демонстрирует оцениваемые показатели частично, что свидетельствует о недостаточной сформированности оцениваемых комплексных умений и практических навыков. Обучающийся допускает ошибки, дает неточные ответы на поставленные вопросы, но пробелы не носят существенного характера. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована частично.
4	75	хорошо	В ходе выполнения задания обучающийся демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о сформированности оцениваемых комплексных уме-

			ний и практических навыков, но допускает единичные ошибки. Обучающийся дает правильные ответы на поставленные вопросы. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.
4+	84	очень хорошо	В ходе выполнения задания обучающийся достаточно уверенно демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о сформированности оцениваемых комплексных умений и практических навыков, но допускает единичные ошибки. Обучающийся дает последовательные, правильные, конкретные ответы на поставленные вопросы. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.
5	94	отлично	В ходе выполнения задания обучающийся уверенно демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о сформированности оцениваемых комплексных умений и практических навыков, но допускает одну несущественную ошибку. Обучающийся дает полные правильные и конкретные ответы на поставленные вопросы. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.
5+	100		В ходе выполнения задания обучающийся свободно и уверенно демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о сформированности оцениваемых комплексных умений и практических навыков. Обучающийся не допускает ошибок, дает полные правильные и конкретные ответы на поставленные вопросы. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.

или:

8. Критерии и шкала оценивания: Вариант 3. Для тестовых заданий

Шкала оценивания		Критерии оценивания	
Балл	Характеристика		
1	0	Отсутствие ответа на задание	
2	18	неудовлетворительно	В ходе выполнения задания обучающийся не демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о несформированности оцениваемых составляющих компетенций. Обучающийся выполнил не более 18% предложенных тестовых заданий; дополнительная самостоятельная работа над заданием не приведет к ка-

			кому-либо значимому повышению качества его выполнения. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции не сформирована.
2+	47	неудовлетворительно с возможной передачей	В ходе выполнения задания обучающийся не демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о несформированности оцениваемых составляющих компетенций. Обучающийся выполнил не более 47% предложенных тестовых заданий; при дополнительной самостоятельной работе над заданием возможно повышение качества его выполнения. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции не сформирована.
3	60	посредственно	В ходе выполнения задания обучающийся демонстрирует оцениваемые показатели частично, что свидетельствует о сформированности оцениваемых составляющих компетенций в минимальном объеме, необходимом для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности. Обучающийся выполнил не более 60% предложенных тестовых заданий. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована частично.
3+	67	удовлетворительно	В ходе выполнения задания демонстрирует оцениваемые показатели частично, что свидетельствует о недостаточной сформированности составляющих компетенций. Обучающийся выполнил не более 67% предложенных тестовых заданий. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована частично.
4	75	хорошо	В ходе выполнения задания обучающийся демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о сформированности оцениваемых составляющих компетенций. Обучающийся выполнил не более 75% предложенных тестовых заданий. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.
4+	84	очень хорошо	В ходе выполнения задания обучающийся достаточно уверенно демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о сформированности оцениваемых составляющих компетенций. Обучающийся выполнил не более 84% предложенных тестовых заданий. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.
5	94	отлично	В ходе выполнения задания обучающийся уверенно демонстрирует оцениваемые показатели, что свиде-

		<p>тельствует о сформированности оцениваемых составляющих компетенций. Обучающийся выполнил не более 94% предложенных тестовых заданий. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.</p>
5+	100	<p>В ходе выполнения задания обучающийся свободно и уверенно демонстрирует оцениваемые показатели, что свидетельствует о сформированности оцениваемых составляющих компетенций. Обучающийся выполнил более 95% предложенных тестовых заданий. Как результат обучения по дисциплине данная составляющая компетенции сформирована.</p>

4.3.11. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – подобрать / разработать все виды тестовых заданий по дисциплине «Педагогическая антропология» по темам «Теория обучения (дидактика)» и «Педагогический контроль».

Материалы для изучения:

Тест – система специально составленных заданий специфической формы, позволяющая по результатам их выполнения объективно измерить уровень подготовленности испытуемых в определенной области знаний.

Тестовое задание – это составная единица теста, отвечающая требованиям к заданиям в тестовой форме и математико-статистическим требованиям (известной трудности, дифференцирующей способности, положительной корреляции баллов задания с баллами по всему тесту и др.). Только после статистической проверки задание в тестовой форме может стать тестовым заданием.

База тестовых заданий должна охватывать все дидактические единицы темы. В процессе разработки автор может использовать следующие формы тестовых заданий:

1. Тестовые задания с ответом по типу, верно/неверно.
2. Тестовые задания множественного выбора с одним правильным ответом из предложенного набора ответов.
3. Тестовые задания множественного выбора с несколькими правильными ответами из предложенного набора ответов.
4. Тестовые задания с кратким (регламентируемым) ответом.
5. Тестовые задания на установление соответствия в закрытой форме.
6. Тестовые задания на установление последовательности.
7. Тестовые задания на установление соответствия в открытой форме.
8. Тестовые задания с развернутым ответом в произвольной форме (эссе).
9. Тестовые задания по воспроизведению текста или решения.
10. Тестовые задания с противоречивыми данными.
11. Тестовые комплексные задания из нескольких частей различной сложности.

Используемая форма тестового задания определяется содержанием учебного материала.

Тестовые задания закрытой формы, одиночного и множественного выбора – это форма тестовых заданий, которая представляет собой неполное утверждение с одним ключевым элементом и множеством допустимых заключений, одно или несколько из которых являются правильными. Тестируемый определяет правильные заключения из данного множества, а использование ответов «все ответы правильные» и «все ответы неправильные» не допускается.

Тестовые задания открытой формы требуют ответа, сформулированного самим тестируемым. Такие задания подразделяются на задания со свободным (т. е. произвольным) ответом и на задания с ограничениями на ответ.

Тестовое задание на установление соответствия – это задание, в котором объектам одной группы надо поставить в соответствие объекты другой группы.

Тестовые задания на установление правильной последовательности – задания, в которых требуется определить порядок следования предложенных объектов (символов, слов, формул, рисунков). Задания такого типа рекомендуется проверять знание алгоритмов действий, технологических приемов, логики рассуждений и т. п.

Содержание тестовых заданий должно соответствовать дескрипторам. Недопустимы задания на выявление знаний «мелких» частных и справочных сведений.

Структура каждого тестового задания, независимо от его формы, включает основу (основной текст, списки элементов множеств, пронумерованный список элементов) и варианты ответов (от 4-х до 6-ти).

В основе задания (основном тексте) формулируется проблема, которую обучающийся должен рассмотреть. Варианты ответов обозначаются буквами алфавита – А,Б,В,Г...

Основа тестового задания должна быть сформулирована в виде утверждения (незаконченного предложения), а не вопроса. Правильный ответ преобразует основной текст задания в истинное утверждение. Неправильные ответы (дистракторы) преобразуют основной текст задания в ложное утверждение.

Тестовое задание должно быть представлено в форме краткого суждения, сформулированного четким языком и исключающего неоднозначность заключения тестируемого на требования тестового задания. Содержание тестового задания не должно содержать повторов, двойных отрицаний и сленга. В формулировке тестового задания не должно быть повелительного наклонения (выберите, вычислите, укажите и т. д.).

Все задания в базе не должны повторяться, самостоятельны и логически не связаны друг с другом (не вытекать одно из другого). Нельзя в тексте одного задания ссылаться на содержание другого задания. Не допускается наличие в базе двух заданий, проверяющих знание одного и того же понятия в различной форме.

Задание должно сопровождаться адекватной инструкцией для выполнения. В инструкции к тесту должно быть указано: количество правильных ответов (один или несколько), время выполнения теста.

В тексте и ответах не должно быть подсказок. Обязательно соблюдение единого стиля оформления заданий, входящих в один тест. Формулировка тестового задания должна содержать не более 7-9 слов. Формулировка тестового задания должна учитывать требуемый уровень усвоения. Формулированные тестовые задания для определения основных характеристик тестовых заданий должны экспериментально проверяться. При этом тестовые задания должны быть:

- валидны, т. е. должны отражать научное содержание учебной дисциплины;
- нацелены на определенный контингент обучающихся (в соответствии с требованиями квалификационной характеристики);
- надежны, т. е. устойчиво оценивать уровень одних и тех же обучающихся;
- дифференцированы (чувствительны), т. е. измерять конкретные знания;
- дискриминантны (различительны) для данного контингента;
- пригодны для контроля знаний с помощью компьютерных технологий.

Дидактические требования к качеству тестовых заданий:

- в тестовых заданиях должна быть ясно выражена одна мысль, которая записывается сжато, полно и четко;
- тестовое задание должно составлять важную, а не тривиальную часть пройденного учебного материала;
- по трудности тестовое задание должно быть приемлемо для тестируемого контингента обучающихся, а по содержанию – соответствовать критериям будущей профессиональной деятельности, либо потребностям будущего обучения;
- правильный ответ в тестовом задании не должен быть длиннее и точнее неправильных подсказок (дистракторов);
- в основе вопроса и правильного ответа не должны использоваться общие элементы;
- в тестовом задании не должны использоваться специфические слова-определители;
- семантическая осмысленность задания предполагает, что оно не должно формулироваться в отрицательной форме;
- тестовое задание не должно содержать двусмысленностей и тавтологий, противоречивых утверждений;
- качество тестового задания должно быть оценено по формальной чистоте, согласно которой при создании теста необходимо стремиться к сочетанию принципов тестового задания, а не форм;

– профессиональным считается тест, реализованный с помощью фасетных тестовых заданий.

Рассмотрим наиболее часто используемые тестовые задания.

При использовании заданий на установление соответствия обучающемуся предлагается восстановить соответствие между элементами двух списков (двух множеств). Типичная схема задания на установление соответствия имеет вид:

Инструкция: установите соответствие.

1.1. Основа (основной текст)

список 1 список 2

1... а) ...

2... б) ...

3... в) ...

4... г) ...

 д) ...

Варианты ответов (от 4-х до 6-ти)

А.

Б.

В.

Г.

Д.

Е.

...

После номера задания обязательно следует текст инструкции: «Установите соответствие» или «Установите соответствие между ...». Затем следует таблица из двух столбцов. В первом столбце после обязательного заголовка для множества №1 идут его элементы, закодированные арабскими цифрами. Во втором столбце (после обязательного заголовка для множества №2) идут его элементы, закодированные строчными буквами русского алфавита (а, б, в, ...). После таблицы идут варианты ответов, закодированные прописными буквами русского алфавита (А, Б, В,...).

В правильном ответе, закодированном прописной буквой, указывается перечень правильных соответствий. При формировании дистракторов, необходимо следить за тем, чтобы списки соответствий в правильном и неправильных вариантах ответа отличались минимально.

Минимальное количество элементов множеств №1 и №2 составляет 3, не допускается использование равного количества элементов в множествах №№ 1 и 2, поскольку это повышает вероятность угадывания правильного ответа. се элементы множеств №№1 и 2 должны быть рядоположенными в рамках множества. Не допускается использование внутри одного множества разнопорядковых элементов, например, явлений и процессов.

В качестве примера тестового задания на установление соответствия можно предложить следующее задание.

Пример тестового задания

1.	Петр Абеляр	a.	изобретатель книгопечатания
2.	Марко Поло	b	французский ученый, противник церкви
3.	Иоганн Гутенберг	c.	богослов, «ангельский доктор»
4.	Фома Аквинский	d.	автор книг о жизни и обычаях народов Азии
		e.	путешественник, открывший Америку

1-b, 2-d, 3-a, 4-c

1-c, 2-e, 3-a, 4-b

1-b, 2-a, 3-d, 4-e

1-b, 2-d, 3-e, 4-a

Тестовые задания на восстановление правильной последовательности позволяют проконтролировать знания в тех областях, где могут быть разработаны эффективные повторяющиеся алгоритмы, повторяющиеся закономерные элементы на данной области содержания, а также в тех случаях, когда необходимо установить правильную последовательность определенных событий, действий.

Типичная схема построения заданий на восстановление правильной последовательности имеет вид:

1. Инструкция: установите правильную последовательность.

Основа (основной текст).

(Пронумерованный список элементов)

1...

2

3

4

5

Варианты ответов

...

Например:

1. Установите правильную последовательность событий, происшедших во время завоевания Римом Западного Средиземноморья:

разрушение Коринфа

поражение войска сирийского царя Антиоха

«освобождение» Греции из-под власти македонского царя

штурм и сожжение Карфагена

победа римлян над Македонией

A. (3) (2) (5) (1) (4)

B. (1) (2) (3) (4) (5)

B. (2) (3) (4) (1) (5)

4.3.12. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо:

А. Ознакомиться с приведенными ниже примерами анализа результатов оценивания и понятием обратной связи.

Б. Определить, в чем заключается суть представленного подхода к анализу результатов контрольных заданий и как необходимо его расширить.

В. Сформулировать возможные проблемы, планируемые шаги и обратную связь учителя для разрешения проблем для приведенного в теоретических материалах примера 2, а также обратную связь для примера устной обратной связи, отвлекающей учащегося от достижения поставленной цели.

Г. Разработать табличные формы для анализа результатов контрольных заданий обучающихся с учетом необходимости соотнесения дескрипторов для контрольных заданий с планируемыми результатами обучения по учебному предмету / дисциплине.

Материалы для изучения (Р. Х. Шакиров и др., с. 32-36, 37-44).

Р. Х. Шакиров, А. А. Буркитова, О. И. Дудкина предлагают следующий вариант проведения такого анализа с использованием методов формативного оценивания:

«Пример 1.

Предполагается, что учебная тема рассчитана на 5 уроков. Исходя из этого, учитель должен запланировать 3-4 промежуточные проверочные работы. Каждая работа может занять около пяти минут урока. Проверочное задание: Письменная проверочная работа (тест) состоит из 5 вопросов (примеров) одинаковой сложности. Вы провели на уроке промежуточную проверочную работу, которая состояла из 5 вопросов одинаковой сложности. Критерии оценивания работы были представлены обучающимся до проведения проверочной работы. Каждый правильный ответ приносит ученику 1 балл. Вы проверили работы и полученные результаты (отметки или значки вы можете выбрать самостоятельно) вносите в предлагаемые таблицы (рис. 14, 15, 16), которые наиболее наглядно представят результаты работ обучающихся, позволят выявить проблемы и определить дальнейшие шаги по решению проблем.

Класс _____ Дата _____ Тема _____

1	2	3
	Отсутствовали	1. Асанов 2.
	Не сдали работу	1. Усенов 2.
Отметка	Нормы отметки (составлены учителем совместно с учениками или составлены учителем и обсуждены с учащимися).	Количество учеников
«1»	правильных ответов – 0-1	1
«2»	правильных ответов – 2	4
«3»	правильных ответов – 3	7
«4»	правильных ответов – 4	10
«5»	правильных ответов – 5	6
Итого учеников:		30

Рис. 14. Фрагмент пособия Р. Х. Шакирова, А. А. Буркитовой, О. И. Дудкиной

Содержание колонки 3 представляет учителю количественную характеристику качественных достижений обучающихся. Далее учитель заполняет форму «Соотношение неправильных ответов к вопросам»:

	1 вопрос	2 вопрос	3 вопрос	4 вопрос	5 вопрос
Количество учеников, не справившихся с заданием	2	6	0	11	16

Рис. 15. Фрагмент пособия Р. Х. Шакирова, А.А. Буркитовой, О. И. Дудкиной

На основе полученных данных учителю предлагается проделать следующие шаги: 1. Работа с обучающимися, отсутствовавшими на уроке (если таковые были). Внести в план следующего урока (следующих уроков) проведение данного задания по проверке качества усвоения темы с обучающимися, пропустившими занятие. 2. Работа с обучающимися, не предоставившими работу на проверку учителю (если таковые были). Выяснить причину и предоставить возможность учащемуся сдать работу в течение следующего урока. 3. Работа с вопросами, вызвавшими наибольшее затруднение. Информация, заполненная в таблице 8, показывает, что в основном затруднения у обучающихся вызвали вопросы 4 и 5. Учителю необходимо проанализировать причины, по которым у обучающихся возникли проблемы. Возможно, с заданиями 4 и 5 ученики не справились в связи с тем, что:

Возможные проблемы	Планируемые шаги для разрешения проблем
<ul style="list-style-type: none"> ▪ не хватило отведенного времени 	<ul style="list-style-type: none"> – предусмотреть дополнительное время; – уменьшить объем проверочного задания; – продолжить проведение заданий в четко запланированное время с целью развития у учащихся навыка активной работы
<ul style="list-style-type: none"> ▪ изучение данной части темы только начато и представляет собой большую сложность 	<ul style="list-style-type: none"> – не стоит включать данный вопрос, запланировать его на следующий урок -
<ul style="list-style-type: none"> ▪ использованный метод обучения является не вполне эффективным для изучения данной темы 	<ul style="list-style-type: none"> – подумать о применении другого метода обучения или о дополнительных заданиях, направленных на выработку определенных умений
<ul style="list-style-type: none"> ▪ тема раскрыта недостаточно 	<ul style="list-style-type: none"> – необходимо запланировать дополнительное время на раскрытие темы
<ul style="list-style-type: none"> ▪ сложность связана с формулировкой вопроса 	<ul style="list-style-type: none"> – пересмотреть формулировку вопроса

Рис. 16. Фрагмент пособия Р. Х. Шакирова, А.А. Буркитовой, О. И. Дудкиной

Используя результаты анализа, учитель планирует и осуществляет обратную связь. ...

Проверочное задание: на основе своего примера составить подробный алгоритм действий при умножении простого числа на обыкновенную дробь. Далее представлен ответ ученика: □ Пример: $2 * \frac{3}{4} = 1,5$ Алгоритм решения: 1) При выполнении умножения знаменатель не изменяется; 2) целое число умножить на числитель: $2 * \frac{3}{4} = \dots$;

1) записать результат полученного действия: $= \frac{6}{4}$; 4) в случае, если получится неправильная дробь, е, необходимо преобразовать в правильную или записать натуральным числом: $= 1,5$. Для проведения проверки учитель определяет следующие критерии: 1) правильность составления алгоритма действий при умножении простого числа на обыкновенную дробь (в данном случае ученик может использовать последовательность из трех и пяти последовательных шагов); 2) составление примера и его правильное решение. Вы проверили работы и получили результаты. Вы вносите результаты (отметки, значки, которые вы можете выбрать самостоятельно) в предлагаемые формы, которые наглядно представят результаты работ обучающихся и позволят выявить проблемы и определить дальнейшие шаги.

Класс _____ Дата _____ Тема _____

1	2	3
	Отсутствовали	1.Асанов 2.
	Не сдали работу	1.Усенов 2.
Отметка	Критерии оценки (составлены учителем совместно с учениками или составлены учителем и обсуждены с учащимися)	Количество учеников
«1»	1) алгоритм составлен с допущением ошибок, более не сделано ничего 2) алгоритм не составлен, и пример составлен с допущением ошибок и не решен	1
«2»	1) алгоритм не составлен, пример составлен и решен с допущением ошибок 2) алгоритм составлен с допущением ошибок, и пример составлен и решен с допущением ошибок	3
«3»	1) алгоритм составлен очень кратко, без пояснений. Пример решен с допущением ошибок 2) алгоритм не составлен, при решении примера допущены ошибки 3) алгоритм не составлен. Пример составлен и решен правильно	7
«4»	1) составлен алгоритм, пример решен правильно 2) при составлении алгоритма допущена незначительная ошибка 3) при решении примера допущена незначительная ошибка	9
«5»	1) алгоритм составлен подробно, правильно, пример составлен самостоятельно и решен правильно	8
	Итого учеников:	30

Рис. 17. Фрагмент пособия Р. Х. Шакирова, А. А. Буркитовой, О. И. Дудкиной

С помощью следующей формы (рис. 18) учитель может определить, что является наиболее сложным для обучающихся.

	1. Алгоритм не составлен	2. Алгоритм составлен с допущением ошибок	3. Пример взят из учебника, допущены ошибки при решении	4. Пример подготовлен самостоятельно, допущены ошибки
Количество учеников, не справившихся с заданием	2	4	9	13

Рис. 18. Фрагмент пособия Р. Х. Шакирова, А.А. Буркитовой, О. И. Дудкиной

Далее на основе полученных данных учителю предлагается проделать следующее: 1. Работа с учениками, отсутствовавшими на уроке (если таковые были). Внести в план следующего урока (следующих уроков) проведение данного задания с учениками, пропустившими занятие. 2. Работа с учениками, не предоставившими работу на проверку учителю (если таковые были). Выяснить причину и предоставить возможность учащемуся сдать работу в течение следующего урока. 3. Работа с вопросами, вызвавшими наибольшее затруднение. Информация из таблицы ¹¹ показывает основные проблемы обучающихся: – 3. Пример взят из учебника, допущены ошибки при решении – 4. Пример подготовлен самостоятельно, допущены ошибки при решении Учителю необходимо проанализировать причины, по которым у обучающихся возникли эти проблемы.

Следующими шагами учителя будет заполнение ниже представленной формы (рис. 19), обсуждение проблем с обучающимися и реализация запланированных шагов для решения проблем.

Возможные проблемы	Планируемые шаги для разрешения проблем
•	•
•	•
•	•

Рис. 19. Фрагмент пособия Р. Х. Шакирова, А.А. Буркитовой, О. И. Дудкиной

Обратная связь – процесс сообщения и получения комментариев о конкретных действиях, ситуациях, спорных вопросах, которые ведут к достижению цели. Исследователи вопросов формативного оценивания Брангерт-Драунс, Кулик и Морган, а также Элавар и Корно в своих работах отметили, что «формативное оценивание – непрерывный поток обратной связи с обучающимся», «уместные комментарии и ясные, понятные предложения, помогающие ученику осознать собственные пробелы таким образом, чтобы он накопил достаточную информацию для дальнейшего продвижения вперед». Обратная связь дает представление учителю о том, как идет процесс обучения, информирует о достижениях и пробелах учащегося. Обратная связь должна проходить в атмосфере взаимоуважения и доброжелательности, предоставлять время для того, чтобы обучающиеся дали верный ответ, исправили ошибки или сменили направление мышления и деятельности.

Обратная связь должна быть позитивной, но это не означает, что обучающиеся не должны знать о недостатках выполненной работы. По мнению исследователей Блэка и Уильяма, обучающийся должен понимать, что такое обратная связь, чтобы воспользоваться ею. Чтобы достичь реального успеха, обучающийся должен научиться самооценке с тем, чтобы «понимать основную цель своего обучения и, таким образом, усвоить то, что необходимо делать для достижения этого успеха». Таким образом, качественная обратная связь с обучающимися предоставляет информацию о том, как и что ученик понимает, или

не понимает, а также позволяет учителю отобрать стратегию, которая поможет ученику совершенствоваться.

Обратная связь проявляется практически на всех этапах урока. Обратная связь бывает двух видов: устная; письменная. Инструментами обратной связи могут быть:

- письменные комментарии;
- «измерение температуры»;
- наблюдения;
- опросы-молнии;
- дневники/ журналы по самооценке.

В таком контексте обратная связь нацелена на обзор, комментирование и фасилитацию работы ученика и приближает его к намеченным результатам. ...

... не делайте много комментариев к одной работе;

комментарии должны обеспечить учащегося информацией о том, как он поработал по отношению к обучающей цели, и подтолкнуть его к совершенствованию своей работы;

комментарии должны быть сделаны в соответствии с критериями оценки.

Обратная связь предполагает предоставление информации об успешности выполнения работы и рекомендаций по ее улучшению. При проверке промежуточных работ ошибки исправлять не рекомендуется, необходимо предоставить учащемуся комментарии, рекомендации и время на исправление своих ошибок. Письменная обратная связь с использованием значков или различных цветов помогает учителям и подталкивает обучающихся к самообучению.

Ниже представлен пример устной обратной связи, отвлекающей учащегося от достижения поставленной цели, не стимулирующей к самооцениванию и коррекции деятельности.

... Ученикам было дано задание: вырезать картинки, расположить их по порядку и приклеить на бумагу, соблюдая последовательность действий в соответствии с содержанием рассказа.

Обучающие цели и критерии успеха демонстрируются следующим образом:

- Мы учимся: излагать рассказ последовательно.
- Как мы узнаем, что сделали это правильно: картинки должны быть расположены в соответствии с последовательностью изложения рассказа.

Как только ученики начали работать, учительница заметила, что один из них испачкал клеем свои брюки. Она подходит к ученику и говорит, что ему необходимо привести одежду в порядок. Группа обсуждает «проблему клея». Один из обучающихся берет тряпку, чтобы вытереть клей на своем столе. Весь класс начинает говорить про клей, про обрывки бумаги на полу и т. п.

Далее учительница заметила ученицу, с трудом вырезающую картинки, и подошла к ней, чтобы подсказать, как правильно держать ножницы. Затем учительница похвалила ее, сказав, что у нее стало хорошо получаться. Одна ученица сообщила, что вот уже год как она умеет хорошо обращаться с ножницами. Несколько учеников, которые неровно вырезали первые две картинки, стали

выравнивать края, чтобы учительница не критиковала их за то, что они вырезают картинки неаккуратно. Сначала обучающиеся не обращали на это внимания, потому что думали, что суть задания заключается только в расположении картинок по порядку.

Учительница подходит к ученице, которая, наконец, написала свое имя на бумаге с заглавной буквы, хвалит ее. Некоторые из обучающихся стали писать свои имена на своих работах, потому что осознали, что забыли это сделать. □ Учительница поздравила ученицу, выполнившую задание старательно, сказав, как она рада видеть, с каким усердием та работает. Дети сели прямее, чтобы их тоже похвалили. Пример показывает следующее: ученики знают, что не всегда обучающие цели и критерии успеха принимаются во внимание учителем при оценивании их работы. Учитель своими комментариями показывает, что он заинтересован не в правильном расположении вырезанных рисунков, а во внешних показателях: усердии и навыках вырезания.

При проведении тренинга с учителями школ одна из участниц сказала: «Я заметила, что комментирую почерк, правописание, когда мне следует давать комментарии о целях изучения данной темы. Это было для меня настоящим открытием. Теперь я все время помню об этом и когда ловлю себя на том, что начинаю говорить: «Ты пропустил заглавную букву здесь», – я сразу останавливаюсь и возвращаюсь к теме и целям изучения данной темы».

Требуется время, чтобы такое поведение вошло в привычку, но стратегия сама по себе проста: в первую очередь обратите внимание учащегося на обучающую цель, а затем упоминайте о второстепенных признаках. Так, при необходимости можно шепотом сделать замечание по поводу клея или почерка. Класс сохранит свое внимание на обучающей цели и выполнит работу более качественно. Постоянно осуществляйте обратную связь и обучите этому обучающихся, чтобы они могли оценивать свою работу и работу друг у друга! Устная обратная связь (комментарий учителя) может быть развернутой, полной или краткой, неразвернутой. Развернутый и полный комментарий включает в себя не только оценку учителя («хорошо», «молодец», «плохо», «неправильно»), но и: а) указание на то, что именно хорошо, а что неправильно; б) указание на то, каким образом можно исправить недочеты или улучшить ответ. например: «Молодец, Камилла, ты нашла правильный способ решения задачи. Но ответ ты вычислила неправильно. Пересчитай еще раз!» или «Максат, твой ответ неверен. Прочитай абзац еще раз и попробуй опять ответить на вопрос». неразвернутый или краткий комментарий чаще всего включает только оценку учителя: «молодец», «плохо», «хорошо» и т. п.

Комментарии могут быть позитивными, нейтральными или негативными (отрицательными). Позитивный или нейтральный комментарий (обратная связь) может быть выражен в следующей форме:

– фразы при правильных ответах: «да, это правильный ответ», «отлично», «все правильно», «обратите внимание, как точно Зарина сформулировала ответ», «ты правильно и полным предложением ответил на вопрос, молодец»;

– фразы при неправильных ответах: «что-то близко, но не совсем точно, подумай еще», «хорошая попытка, но не совсем так», «это верное направление, но давай вместе подумаем...», «ребята, Асан считает так, а вы как думаете?», «А почему ты так думаешь? А что, если...?», «Давай, еще раз послушаем вопрос... Как ты думаешь, ты ответил на него?», «Здесь вы ошиблись, прочитайте еще раз...»;

– просьба дать расширенный ответ или пояснить ответ. Учитель должен избегать использования негативных комментариев, включающих критику, иронию, высмеивание ответа учащегося, например: «глупый ответ», «как ты мог до такого додуматься», потому что данная форма комментариев затрагивает личность учащегося.

Следует избегать фраз «неверно», «неправильно», «кто ответит» без пояснения, что именно неправильно и что делать дальше, чтобы исправить работу».

4.3.13. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – обучающимся было необходимо:

А. подготовиться к обсуждению проблемы организации самостоятельной работы обучающихся;

Б. ознакомиться с приведенными ниже материалами о формах текущего контроля / видах самостоятельной деятельности обучающихся;

В. разработать задания для самостоятельной работы обучающихся для факультативного курса, разрабатываемого ими в теме «Теория обучения (дидактика)», и описать их в формате, представленном в материалах для ознакомления;

Г. разработать контрольные задания для обучающихся для факультативного курса, разрабатываемого ими в теме «Теория обучения (дидактика)», описать их в формате, представленном в материалах для ознакомления, а также сделать спецификацию одного из контрольных заданий.

Материалы для ознакомления:

А. Виды и формы самостоятельной работы:

– Самостоятельное изучение соответствующих разделов учебных пособий, рекомендованных преподавателем, для расширения и углубления знаний по теме.

- Составление плана текста.
- Составление опорной графической схемы с текстовыми пояснениями.
- Графическое изображение структуры текста.
- Составление формально-логической модели.
- Конспектирование текста.
- Выписки из текста.
- Составление матрицы идей.
- Работа со словарями и справочниками.
- Аналитическая обработка текста (аннотирование, рецензирование, реферирование, контент-анализ и др.).

- Составление таблиц для систематизации учебного материала.
- Составление библиографии.
- Составление тематических кроссвордов.
- Работа с конспектом лекций.
- Составление плана и тезисов ответа на вопросы.
- Ответы на контрольные вопросы.
- Написание эссе.
- Ознакомление с нормативными документами.
- Изучение карт и др. материалов.
- Учебно-исследовательская работа.
- Опытно-экспериментальная работа.
- Проведение несложных опытов.
- Подготовка сообщения к выступлению на семинаре.
- Подготовка к деловым играм.
- Подготовка к опросу.
- Подготовка к контрольной работе.
- Подготовка к тестированию.
- Подготовка докладов, рефератов.
- Тестирование.
- Решение задач и упражнений.
- Подбор примеров явления.
- Проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности.
- Использование аудио- и видеозаписей, компьютерной техники и Интернета.
- Подготовка макета.
- Подготовка коллажа.
- Составление рекомендаций.
- Проведение самостоятельного анализа видеоматериала, просмотренного на практическом занятии.
- Написание сценария фильма.
- Написание сценария ситуации.
- Разработка кейсов.
- Разработка задач.
- Разработка тестов.
- Составление алгоритма действий.
- Описание результатов наблюдения и самонаблюдения.
- Составление плана исследования.
- Проведение исследования.
- Написание исследовательского отчета.
- Подготовка курсовых и дипломных работ.

Б. Эссе – прозаическое произведение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по

конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на определенную или исчерпывающую трактовку предмета.

Эссе как вид учебной деятельности – самостоятельное сочинение-размышление обучающегося над научной проблемой, при использовании идей, концепций, ассоциативных образов из других областей науки, искусства, собственного опыта, общественной практики. Эссе представляет собой самостоятельную письменную работу на тему, предложенную преподавателем.

Эссе должно содержать: четкое изложение сути поставленной проблемы, включать самостоятельно проведенный анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария, рассматриваемого в рамках дисциплины, выводы, авторскую позицию по поставленной проблеме.

В некоторых случаях эссе может содержать анализ статистических данных по изучаемой проблеме, анализ материалов из средств массовой информации, подробный разбор предложенной задачи с развернутыми мнениями, подбор и детальный анализ примеров, иллюстрирующих проблему.

Эссе является средством текущего контроля в случае, если оценка, полученная за его написание, учитывается при подсчете суммарного рейтингового балла по дисциплине.

Для эссе характерны ярко выраженная авторская позиция, искренность, эмоциональность изложения.

Тематика эссе должна позволять в целостной и обобщенной форме выявить уровень знаний обучающихся по учебному курсу, а также навыки практического использования этих знаний. Темы эссе предлагаются преподавателем и фиксируются в рабочей программе. Обучающийся имеет право предложить собственную тему при условии краткого обоснования данного выбора.

Целью эссе является развитие навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей.

Эссе способствует развитию у обучающихся способностей:

- понять, реконструировать и анализировать сложные аргументы;
- убедительно представить собственную точку зрения;
- оформлять свои мысли ясным, доступным языком и хорошо организованным способом.

Эссе дает возможность увидеть своеобразие позиции автора, стиля мышления, речи, отношения к миру.

Выделяются различные типы эссе.

Таблица 27

Виды эссе

Тип эссе	Требование
Философское	Объектом осмысления являются философские категории, общие размышления о мире и о человеке
Личностное, субъективное (автобиографическое)	Основным элементом является раскрытие той или иной стороны авторской личности; взгляд на различные явления, ценностная позиция показываются через воспоминания, дневники, впечатления

Объективное	Характеризуется подчинением личностного начала предмету описания или какой-либо идее
Литературно-критическое	Представляется в виде следующих жанров: рецензии, лирической миниатюры, заметки, письма и др.
Описательное	Указывается направление или инструктируется в том, как закончить задачу или как должно быть выполнено некое действие
Причинно-следственное	Фокусируется на условиях или ситуациях и предполагает ответы на вопросы «почему?», «каков результат?»
Определяющее	Определяется тема как конкретно (определение словаря), так и абстрактно (расширенное толкование)
Сравнивающее	Фиксируются различия или сходства между людьми, местами, вещами, идеями и т. п.
Аргументирующее (контраргументирующее)	Фиксируется обоснованное мнение относительно предмета

Структура эссе определяется предъявляемыми к нему требованиями, представленными в таблице ниже.

Таблица 28

Требования к эссе

Требование	Структурный компонент
1. Мысли автора по проблеме излагаются в форме кратких тезисов.	Тезис – положение, требующее доказательства; положение, кратко излагающее какую-нибудь идею, а также одну из основных мыслей сочинения.
2. Мысль должна быть подкреплена доказательствами.	Аргумент – факты, явления общественной жизни, события, жизненные ситуации и жизненный опыт, научные доказательства, ссылки на мнения ученых и др.

Количество тезисов и аргументов зависит от темы, избранного плана, логики развития мысли:

Вступление – суть и обоснование выбора данной темы, состоит из ряда компонентов, связанных логически и стилистически.

Основная часть – теоретические основы выбранной проблемы и изложение основного вопроса:

Тезис – аргумент

Тезис – аргумент

Тезис – аргумент

Заключение – обобщения и аргументированные выводы по теме, проблеме с указанием области ее применения.

Внутренняя структура эссе может быть произвольной, поскольку малая форма письменной работы не требует обязательного построения выводов в конце, так как они могут быть включены в основной текст или в заголовок. Аргументация может предшествовать формулировке проблемы. Формулировка проблемы может совпадать с окончательным выводом.

Критерии оценки эссе представлены в таблице ниже.

Таблица 29

Критерии оценки эссе

№	позиция	критерий
1.	содержание	соответствие теме
		глубина раскрытия темы
2.	аргументация	логически структурирована
		точный фактический материал
3.	новизна	оригинальность
		творческий подход
4.	стиль	ясность изложения
		выразительность текста
5.	оформление	четкость, читаемость
		разумность объема
6.	источники	обоснованность использования
		качественный уровень

Эссе может быть написано в любом объеме, обусловленном темой и стилем, как правило, не более 5000 печатных знаков. Эссе оформляется в рукописном или печатном вариантах.

В. Устный опрос – беседа преподавателя со обучающимися с целью выявления и оценки уровня их знаний. Устный опрос в форме собеседования является средством текущей аттестации обучающихся. Устный опрос может также использоваться в ходе промежуточной аттестации обучающихся. Результаты опроса обучающихся на занятиях регистрируются преподавателем в журнале учета успеваемости обучающихся.

В обязанности преподавателя входит:

- предварительная подготовка содержания опроса (разработка вопросов, задач и примеров, способов активизации деятельности обучающихся);
- оказание обучающемуся необходимой методической помощи (создание методических рекомендаций для практических занятий, консультирование по подбору источников литературы и т. д.);
- создание на занятии деловой и доброжелательной обстановки;
- управление опросом (умение слушать обучающихся, корректировать эту деятельность);
- ознакомление обучающихся с критериями оценки.

Преподаватель имеет право выбора формы и методики проведения опроса обучающихся.

В обязанности обучающихся входит:

- подготовка к занятию (знакомство с основной учебной литературой по теме занятия, самоконтроль знаний);
- знакомство с критериями оценки знаний обучающихся на занятии;
- посещение занятий согласно расписанию.

Различают фронтальный и индивидуальный опрос. Фронтальный опрос проводится в форме беседы преподавателя с группой обучающихся с целью проверки выполнения обучающимися домашнего задания, выяснения готовности группы к изучению нового материала, проведению лабораторных и практических работ, определения сформированности основных понятий, усвоения нового учебного материала, изученного на занятии.

Индивидуальный опрос предполагает обстоятельные, связные ответы обучающихся на вопрос, относящийся к изучаемому учебному материалу, поэтому он служит важным учебным средством развития речи, памяти, мышления обучающихся. Чтобы сделать такую проверку более глубокой, необходимо ставить перед обучающимися вопросы, требующие развернутого ответа. Вопросы обычно задают всей группе и после небольшой паузы, необходимой для того, чтобы обучающиеся поняли его и приготовились к ответу, вызывают для ответа конкретного обучающегося.

Вопросы для опроса должны соответствовать теме и содержанию занятия. Вопросы для фронтального опроса должны допускать краткую форму ответа, быть лаконичными, логически увязанными друг с другом, даны в такой последовательности, чтобы ответы обучающихся в совокупности могли раскрыть содержание раздела, темы.

Вопросы для индивидуального опроса должны быть четкими, ясными, конкретными, иметь прикладной характер. Их содержание должно стимулировать обучающихся логически мыслить, сравнивать, анализировать, доказывать, подбирать убедительные примеры, устанавливать причинно-следственные связи, делать обоснованные выводы и этим способствовать объективному выявлению знаний обучающихся.

Опрос может проводиться в начале занятия с целью проверки выполнения обучающимися домашнего задания, выяснения готовности группы к изучению нового материала, проведению лабораторных и практических работ или в конце занятия для определения сформированности основных понятий, усвоения нового учебного материала, изученного на занятии.

Длительность опроса зависит от вида, целей и задач занятия, индивидуальных особенностей обучающихся. В процессе опроса преподавателю необходимо побуждать обучающихся использовать при ответе схемы, таблицы, муляжи и другие наглядные учебные материалы.

Преподаватель не должен торопить или без особой надобности прерывать обучающихся. Это допускается только в тех случаях, когда обучающийся делает грубые ошибки, либо отвечает не по существу.

Если отвечающий не в состоянии понять и поправить ошибку, преподаватель вызывает другого обучающихся для ее исправления. В необходимых случаях преподаватель может наводящими ответами помогать обучающемуся, не показывая ему правильного ответа.

В заключение опроса преподаватель проводит анализ ответов обучающихся, отмечает положительные стороны, указывает на недостатки ответов, делает выводы о том, как изучен учебный материал.

При выставлении оценки преподаватель учитывает:

- полноту знания учебного материала по теме занятия,
- степень активности обучающихся на занятии;
- логичность изложения материала;
- аргументированность ответа, уровень самостоятельного мышления;
- умение связывать теоретические положения с практикой, в том числе и с будущей профессиональной деятельностью.

В. Конспект – краткое письменное изложение содержания статьи, книги, лекции, включающее в себя основные положения и их обоснование фактами, примерами и т. д. Конспект является средством текущего контроля, если оценка, полученная за его написание, учитывается при подсчете суммарного рейтингового балла по дисциплине.

Результатом конспектирования является запись, позволяющая конспектирующему немедленно или через некоторый срок с нужной полнотой восстановить полученную информацию.

Основными способами конспектирования являются: тезисы, линейно-последовательная запись текста, способ «вопросов - ответов», схема с фрагментами, простая схема, параллельный способ конспектирования, комбинированный конспект, карта памяти.

Конспекты можно условно подразделить на четыре типа:

- плановые;
- текстуальные;
- свободные;
- тематические.

Плановый конспект выполняется с помощью предварительно сделанного плана книги (лекции, статьи и т. д.). При этом план или специально составляется для написания конспекта, или используется ранее составленный в качестве самостоятельной записи. Каждому вопросу плана в такой записи отвечает определенная часть конспекта. Однако там, где пункт плана не требует дополнений и разъяснений, он не сопровождается текстом. Это одна из особенностей стройного, ясного и короткого плана-конспекта.

Текстуальный конспект – это конспект, созданный в основном из отрывков подлинника – цитат. Текстуальные выписки тут связаны друг с другом цепью логических переходов, могут быть снабжены планом и включать отдельные тезисы в изложении конспектирующего или автора. Текстуальные кон-

спекты целесообразно применять при изучении материалов для сравнительного анализа положений, высказанных рядом авторов.

Свободный конспект сочетает выписки, цитаты, иногда тезисы; часть его текста может быть снабжена планом. Свободный конспект требует умения самостоятельно четко и кратко формулировать основные положения, для чего необходимы глубокое осмысление материала, большой и активный запас слов.

Тематический конспект дает более или менее исчерпывающий ответ на поставленный вопрос-тему. Специфика данного типа конспекта заключается в том, что, разрабатывая определенную тему по ряду источников, он может не отображать сколько-нибудь полно содержания каждого из используемых произведений.

В обязанности преподавателя входит:

- разработка тематики конспектов;
- знакомство обучающихся с требованиями к конспекту;
- разработка критериев оценки конспекта;
- оказание обучающемуся необходимой методической помощи (консультирование по подбору источников литературы, выбору типа конспекта, способам конспектирования и т. д.);
- проверка и оценка конспекта.

В обязанности обучающихся входит:

- выбор тематики конспектов;
- знакомство с требованиями к конспекту;
- знакомство с критериями оценки конспекта;
- оформление конспекта в соответствии с требованиями;
- сдача конспекта в установленные сроки.

Для того чтобы осуществлять конспектирование, в каждом конкретном случае обучающемуся необходимо грамотно решить следующие задачи:

1. Сориентироваться в общей композиции текста (уметь определить вступление, основную часть, заключение).

2. Увидеть логико-смысловую канву сообщения, понять систему изложения автором информации в целом, а также ход развития каждой отдельной мысли.

3. Выявить «ключевые» мысли, т. е. основные смысловые вехи, на которые «нанизано» все содержание текста.

4. Определить детализирующую информацию.

5. Лаконично сформулировать основную информацию, не перенося на письмо все целиком и дословно.

Конспект может быть оформлен в рукописном или машинописном варианте.

Критерии оценки конспекта:

1. Краткость (конспект ориентировочно не должен превышать 1/8 от первичного текста)

2. Ясная, четкая структуризация материала, логическая последовательность в изложении материала.

3. Содержательная точность, то есть научная корректность.
4. Полнота раскрытия вопроса.
5. Наличие образных или символических опорных компонентов.
6. Оригинальность индивидуальной обработки материала (наличие вопросов, собственных суждений, своих символов и знаков и т. п.).
7. Оформление в соответствии с требованиями.

Составление **структурно-логической схемы** предполагает словесно-схематическое изображение прочитанного материала. В структурно-логической схеме должны быть отражены основные вопросы в виде графического изображения структуры темы с текстовыми комментариями с учетом принципа иерархичности.

Составление **резюме** предполагает краткое изложение основных тезисов по заданной теме в виде нумерованного списка.

Г. **Доклад** – публичное сообщение на занятии, представляющее собой развернутое изложение на определенную тему. Доклад является средством текущего контроля если оценка, полученная за доклад, учитывается при подсчете суммарного рейтингового балла по дисциплине.

Доклад как вид самостоятельной работы, используется в учебных и внеаудиторных занятиях, способствует формированию навыков исследовательской работы, расширяет познавательные интересы, приучает критически мыслить. Обычно доклад обучающемуся задается в ходе текущей учебной деятельности, чтобы он выступил с ним устно на семинарских или практических занятиях.

Доклад готовится по собственной инициативе обучающихся, исходя из его собственных научно-исследовательских интересов.

Цель подготовки доклада – более глубокое изучение некоторой проблемы или вопроса обучающимся и изложение их в устной форме перед аудиторией.

Задачи подготовки и презентации доклада заключаются в развитии у обучающихся:

- умения анализировать и систематизировать учебный материал;
- аргументировано высказать свою точку зрения;
- самостоятельного мышления;
- навыков презентации и выступления перед аудиторией.

Подготовка доклада включает с себя следующие этапы:

- выбор темы и определение цели доклада;
- изучение наиболее важных научных работ по данной теме;
- анализ изученного материала, выделение наиболее значимых для раскрытия темы доклада фактов, мнений разных ученых и научных положений;
- обобщение и логическое построение материала доклада, например, в форме развернутого плана;
- написание текста доклада с соблюдением требований научного стиля;
- заучивание, запоминание текста доклада, подготовка тезисов выступления, представляющих собой текст небольшого объема, в котором кратко сформулированы основные положения доклада;

– подготовка иллюстративных материалов к докладу (схем, таблиц, графиков, мультимедийных презентаций).

Построение доклада традиционно включает три части: вступление, основную часть и заключение.

Во вступлении указывается тема доклада, устанавливается логическая связь ее с другими темами или место рассматриваемой проблемы среди других проблем, дается краткий обзор источников, на материале которых раскрывается тема, и т. п.

Основная часть должна иметь четкое логическое построение, позволяющее раскрыть содержание темы. Изложение материала должно быть связным, последовательным, доказательным, лишенным ненужных отступлений и повторений.

В заключении обычно подводятся итоги, формулируются выводы, подчеркивается значение рассмотренной проблемы и т. п.

Основными действиями преподавателя по организации работы обучающихся по подготовке и презентации доклада являются:

- разработка и формулировка тем для подготовки докладов;
- определение сроков выполнения доклада;
- рекомендации по выбору литературных источников;
- определение возможных оппонентов докладчика;
- контроль за соблюдением регламента выступлений докладчиков;
- организация обсуждения доклада;
- обобщающее выступление и анализ доклада;
- оценивание обучающихся.

Требования к обучающимся при подготовке доклада:

- самостоятельный выбор темы доклада;
- соблюдение рекомендаций преподавателя (по выбору литературных источников, наглядных материалов, способов презентации и т. д.);
- написание текста доклада с соблюдением требований научного стиля;
- соблюдения сроков подготовки доклада;
- соблюдение регламента выступления;
- знакомство с критериями оценки доклада.

Доклад на занятии по продолжительности должен занимать не менее 5 минут и быть не более 10 минут. Докладчик должен четко сформулировать проблему, которая послужила основой для выступления. В конце выступления следует сделать вывод, подводящий итог сказанному, выделяющий главное. В качестве поясняющего и иллюстративного материала докладчик может использовать схемы, графики, таблицы, мультимедийную презентацию. Устная презентация доклада должна сопровождаться соответствующей интонацией, мимикой, жестами. Порядок ответа на вопросы по окончании выступления определяется самим обучающимся.

Критерии оценки доклада:

1. Соответствие содержания заявленной теме
2. Ясная, четкая структуризация материала, логическая последова-

тельность в изложении материала

3. Свободное владение материалом
4. Полнота раскрытия темы
5. Использование иллюстративных, наглядных материалов
6. Культура речи, ораторское мастерство
7. Выдержанность регламента выступления
8. Аргументированность ответов на вопросы

Д. Реферат – краткое точное изложение содержания документа, включающее основные фактические сведения и выводы, без дополнительной интерпретации или критических замечаний автора реферата.

Реферат-фрагмент первоисточника – реферат, составляемый в тех случаях, когда в документе-первоисточнике можно выделить часть, раздел или фрагмент, отражающие информационную сущность документа или соответствующие задаче реферирования.

Обзорный реферат – реферат, составленный на основе множества документов-первоисточников и являющийся сводной характеристикой определенного содержания документов.

Обзорные рефераты могут быть нескольких видов:

- монорефераты в виде связного произведения;
- полирефераты в виде совокупности отдельных рефератов.

В обязанности преподавателя входит:

- разработка тематики рефератов;
- разработка критериев оценки реферата;
- знакомство обучающихся с требованиями к реферату и критериями его оценки;

- оказание обучающемуся необходимой методической помощи;
- проверка и оценка реферата.

В обязанности обучающихся входит:

- выбор тематики рефератов;
- знакомство с требованиями к реферату и критериями его оценки;
- посещение консультаций преподавателя;
- оформление реферата в соответствии с требованиями.

Реферат должен содержать следующие разделы:

1. содержание;
2. введение;
3. несколько глав (от 2 до 5);
4. заключение;
5. список литературы.

Каждый из разделов начинается с новой страницы.

Введение содержит актуальность выбранной темы реферата; цель работы; задачи, которые нужно решить, чтобы достигнуть указанной цели; краткую характеристику структуры реферата.

Объем введения для реферата - 1-1,5 страницы.

Главы реферата могут делиться на параграфы. Главы можно заканчивать выводами (хотя для реферата это и не обязательно).

В заключении должны быть ответы на поставленные во введении задачи и дан общий вывод. Объем заключения реферата - 1-1,5 стр.

Список литературы у реферата должен составлять от 4 до 10 позиций. В список литературы входят нормативные акты, книги, бумажная периодика, интернет-источники.

Текст реферата не должен содержать интерпретацию содержания документа, критические замечания и точку зрения автора реферата, а также информацию, которой нет в исходном документе.

Текст реферата должен отличаться лаконичностью, четкостью, убедительностью формулировок, отсутствием второстепенной информации.

В тексте реферата следует употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций.

В тексте реферата следует применять стандартизованную терминологию. В рефератах по общественным наукам допускается использование терминологии исходного документа. Следует избегать употребления малораспространенных терминов или разъяснять их при первом упоминании в тексте. Необходимо соблюдать единство терминологии в пределах реферата.

Сокращения и условные обозначения, кроме общеупотребительных в научных и технических текстах, применяют в исключительных случаях или дают их определения при первом употреблении.

Имена собственные (фамилии, наименования организаций, изделий и др.) приводят на языке первоисточника. Допускается транскрипция (транслитерация) собственных имен или перевод их на язык реферата с добавлением в скобках при первом упоминании собственного имени в оригинальном написании.

Требования к полноте и объему реферата, а также к особенностям его оформления могут различаться в зависимости от назначения реферата и конкретных указаний заказчика. Однако существуют общие правила составления рефератов, применимые к большинству случаев. Объем реферата зависит главным образом от объема первичного документа, однако, зависимость эта не прямая. Максимальный объем реферата монографии в несколько сот страниц или большого сборника статей обычно ограничиваются пятью-шестью машинописными страницами. Реферат статьи из специального журнала (20-30 страниц) не превышает двух-трех машинописных страниц. На реферат статьи меньшего объема (до 10 страниц) отводится около одной машинописной страницы. Примерно такие же пропорции применимы и при реферировании иных материалов (инструкций, справочников, учебников и т. п.).

Реферат является научной работой, поскольку содержит в себе элементы научного исследования. В связи с этим к нему должны предъявляться требования по оформлению, как к научной работе. Эти требования регламентируются государственными стандартами.

Критерии оценки реферата представлены в таблице ниже.

Критерии оценки реферата

Критерий	Показатель
1. Новизна реферированного текста	<ul style="list-style-type: none"> – актуальность проблемы и темы; – новизна и самостоятельность в постановке проблемы, в формулировании нового аспекта выбранной для анализа проблемы; – самостоятельность суждений.
2. Степень раскрытия сущности проблемы	<ul style="list-style-type: none"> – соответствие плана теме реферата; – соответствие содержания теме и плану реферата; – полнота и глубина раскрытия основных понятий проблемы; – обоснованность способов и методов работы с материалом; – умение работать с литературой, систематизировать и структурировать материал; – умение обобщать, сопоставлять различные точки зрения по рассматриваемому вопросу, аргументировать основные положения и выводы.
3. Обоснованность выбора источников	<ul style="list-style-type: none"> – круг, полнота использования литературных источников по проблеме; – привлечение новейших работ по проблеме (журнальные публикации, материалы сборников научных трудов и т. д.).
4. Соблюдение требований к оформлению	<ul style="list-style-type: none"> – правильное оформление ссылок на используемую литературу; – грамотность и культура изложения; – владение терминологией и понятийным аппаратом проблемы; – соблюдение требований к объему реферата; – культура оформления: выделение абзацев.
5. Грамотность	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие орфографических и синтаксических ошибок, стилистических погрешностей; – отсутствие опечаток, сокращений слов, кроме общепринятых; – литературный стиль.

Е. Коллоквиум – от латинского слова (colloquium) разговор, беседа – одна из форм **Коллоквиум** – от латинского слова (colloquium) разговор, беседа – одна из форм учебных занятий в системе образования, имеющая целью выяснения и повышения уровня знаний обучающихся.

Коллоквиум является средством текущего контроля, если оценка, полученная за коллоквиум, учитывается при подсчете суммарного рейтингового

балла по дисциплине. На коллоквиумах обсуждаются отдельные части, разделы, темы, вопросы изучаемого курса, обычно не включаемые в тематику семинарских и других практических учебных занятий, а также рефераты, проекты и иные работы обучающихся.

В обязанности преподавателя входит:

- предварительная подготовка содержания коллоквиума (разработка вопросов, задач и примеров, способов активизации деятельности обучающихся)
- оказание обучающемуся необходимой методической помощи (создание методических рекомендаций для практических занятий, консультирование по подбору источников литературы и т. д.);
- создание на занятии деловой и доброжелательной обстановки;
- управление опросом (умение слушать обучающихся, корректировать эту деятельность);
- ознакомление обучающихся с критериями оценки коллоквиума.

Преподаватель имеет право выбора формы и методики проведения коллоквиума.

В обязанности обучающихся входит:

- подготовка к коллоквиуму (знакомство с основной и дополнительной учебной литературой по теме коллоквиума, самоконтроль знаний);
- знакомство с критериями оценки знаний обучающихся на занятии;
- посещение занятий согласно расписанию.

Коллоквиум назначается преподавателем за месяц до его проведения с определением цели и задач проведения. Вопросы коллоквиума определяются и даются преподавателем заранее. Вопросы для коллоквиума должны соответствовать содержанию дисциплины. Литература для подготовки к коллоквиуму определяется как обязательная, так и дополнительная. Перед проведением коллоквиума, в процессе его подготовки организуются консультации. Продолжительность коллоквиума устанавливается преподавателем исходя из формы его проведения и содержания заданий. В процессе коллоквиума преподавателю необходимо побуждать обучающихся использовать при ответе схемы, таблицы, муляжи и другие наглядные учебные материалы. Преподаватель не должен топтать или без особой надобности прерывать обучающихся. Это допускается только в тех случаях, когда обучающийся делает грубые ошибки, либо отвечает не по существу. Если отвечающий не в состоянии понять и поправить ошибку, преподаватель вызывает другого обучающегося для ее исправления. В необходимых случаях преподаватель может наводящими ответами помогать обучающемуся, не показывая ему правильного ответа. В заключение коллоквиума преподаватель должен провести анализ ответов обучающихся (преподаватель отмечает положительные стороны, указывает на недостатки ответов, делает выводы о том, как изучен учебный материал).

При выставлении оценки преподаватель учитывает:

- полноту знания учебного материала по теме коллоквиума;
- логичность изложения материала;
- аргументированность ответа, уровень самостоятельного мышления;

– умение увязывать теоретические положения с практикой, в том числе и с будущей профессиональной деятельностью.

Оценка за коллоквиум учитывается при выставлении оценки за экзамен.

Ж. План – это взаимное расположение частей, краткая программа какого-нибудь изложения. Виды плана по форме выражения:

– **Номинативный.** Это самый краткий способ выражения плана: утвердительные односоставные предложения, главный член которых – в форме подлежащего.

– **Вопросительный, или вопросный** (каждый пункт плана представляет собой вопросительное предложение).

– **Цитатный** (пункты плана – цитаты из исходного текста или афоризмы, которые отражают содержание будущего текста).

– **Тезисный** (пункты плана передают основные моменты содержания текста, который потом легко воспроизвести).

Требования к содержанию плана:

– план должен соответствовать теме, адекватно и достаточно полно отражать содержание текста;

– пункты плана должны быть связаны внутренней логикой (второй пункт вытекает из первого, третий из второго и т. д.);

– части плана должны быть соразмерены.

Технология составления плана:

– Прочитайте статью, по ходу чтения определяя тему, подтемы (микротемы, которые раскрывают тему).

– Разделите прочитанное на части.

– Определите, с какой целью составляется план, и на основе этого решите, какой будет вид плана по форме выражения.

– Дайте краткое наименование каждой части.

– Проверьте получившийся простой план, скорректируйте его, учитывая «требования».

– Определите, достаточно ли адекватно передает структуру и содержание исходного текста простой план. В случае необходимости объедините ряд частных пунктов, подобрав к ним общий заголовок и превратив таким образом простой план в сложный;

– Соотнесите готовый план с исходным текстом, в случае необходимости дополните или сократите план.

3. Аннотация – краткая характеристика издания: рукописи, монографии, статьи или книги. Аннотация показывает отличительные особенности и достоинства произведения, помогает читателям сориентироваться в их выборе. Аннотация даёт ответ на вопрос: «О чём говорится в первичном документе?».

Правила написания аннотации:

– Перед текстом аннотации присутствуют выходные данные (автор, название, место и время издания) в номинативной форме.

- Аннотация содержит основную тему статьи или книги, кроме этого, она перечисляет основные положения описываемого источника.

- Аннотация содержит пассивные конструкции – глагольные и причастные.

Общая аннотация к статье должна отвечать следующим требованиям:

- При подготовке аннотации не переписывайте текст, ваша задача заинтересовать читателя, и не цитируйте статью. Пишите доступным и понятным языком.

- Не используйте сведения, не относящиеся к данной теме статьи. Исключите из текста аннотации общеизвестные факты.

- В зависимости от характера статьи – научная, художественная, – используйте в аннотации соответствующий стиль изложения. Прежде чем писать аннотацию к статье, внимательно прочитайте статью.

- Ваша аннотация должна дать представление, о чем данная статья. Расскажите, чему посвящена данная статья, и к каким выводам пришел, или какую проблему затронул автор.

- Пользуйтесь глаголами: рассматривается, исследуется, анализируется.

Аннотации к статьям должны быть краткими – не более 5 предложений.

Примерная структура общей аннотации к статье:

- Фамилия, инициалы автора.

- Название статьи.

- В статье рассмотрен...

- Особенность этой статьи.

- Автор предполагает.

- Автор делает вывод о.

Рекомендательная аннотация к статье должна отвечать следующим требованиям:

- При подготовке аннотации не переписывайте текст, ваша задача заинтересовать читателя, и не цитируйте статью. Пишите доступным и понятным языком.

- Не используйте сведения, не относящиеся к данной теме статьи. Исключите из текста аннотации общеизвестные факты.

- Укажите, для какого круга читателей будет интересна данная статья.

Если в статье присутствуют иллюстрации, укажите на это в аннотации.

- В зависимости от характера статьи – научная, художественная, – используйте в аннотации соответствующий стиль изложения. Прежде чем писать аннотации к статье, внимательно прочитайте статью.

- Ваша аннотация должна дать представление, о чем данная статья. Расскажите, чему посвящена данная статья, и к каким выводам пришел, или какую проблему затронул автор.

- Пользуйтесь глаголами: рассматривается, исследуется, анализируется.

- Рекомендательные аннотации к статьям должны быть краткими – не более 5-7 предложений.

Примерная структура рекомендательной аннотации к статье:

- Фамилия, инициалы автора.
- Название статьи.
- В статье рассмотрен...
- Особенность этой статьи.
- Автор предполагает.
- Автор делает вывод о.
- Данная статья представляет интерес.

Обзорная аннотация к статьям/книгам должна отвечать следующим требованиям:

- При подготовке аннотации не переписывайте текст, ваша задача заинтересовать читателя. Пишите доступным и понятным языком.
- Не используйте сведения, не относящиеся к содержанию аннотируемых источников. Исключите из текста аннотации общеизвестные факты.
- В зависимости от характера статей/книг - научная, художественная, - используйте в аннотации соответствующий стиль изложения. Прежде чем писать аннотации к статьям/книгам, внимательно прочитайте текст источников.
- Ваша аннотация должна дать представление, о чем статьи/книги. Расскажите, чему посвящены данные источники, какую проблему затронул(и) автор(ы) и к каким выводам пришел, что общего или различного в их содержании.
- Пользуйтесь глаголами: рассматривается, исследуется, анализируется.

Обзорные аннотации к статьям должны быть краткими - не более 5-7 предложений. Обзорные аннотации к книгам должны быть не более 7-12 предложений.

Примерная структура обзорной аннотации:

- Фамилии, инициалы авторов.
- Название статей/книг.
- В статьях/монографиях рассмотрен ...
- Общим для данных статей/книг является ...
- В статьях/книгах рассмотрена проблема ...
- В данных статьях/монографиях сделан вывод о ...
- Стандартные обороты речи для аннотации
- В данной статье представлен (а) ...
- В данной статье рассматривается (подчеркивается) ...
- Подробно (кратко) излагается (изложена) проблема...
- Особое внимание уделяется (чему),
- Обращается внимание (на что) ...
- Важное значение имеет (что)...
- Поднимается вопрос (о чем) ...
- Затрагивается проблема (чего)...
- Подчеркивается огромное (исключительно важное) значение...
- Необходимость (важность) (чего)...
- Выявляются особенности (чего)...

- Указывается на необходимость (чего)...
- Отмечается необходимость (чего)...
- Отдельно рассматриваются вопросы...
- Далее отмечается, что ...
- Подчеркивается (указывается), что ...
- Отмечается (подчеркивается) ...
- Делается вывод о том, что ...
- Говоря (о чем), автор делает вывод, что ...
- Завершая (что), автор приходит к выводу, что...

Е. Мультимедиа-презентация – это электронный документ в виде упорядоченного и связанного набора отдельных кадров (слайдов), выполненных в технологии мультимедиа.

Технология мультимедиа (лат. multi – «много», media – «среда») - способ представления информации в компьютере с возможностью одновременного использования текста, графики, звука, видео и анимационных эффектов.

Презентации могут быть интерактивными (содержать элементы управления) и непрерывными с линейной (последовательной) структурой.

Требования к содержанию:

- первый слайд – с указанием названия работы, ФИО и т. д.;
- второй слайд – содержание;
- на последнем слайде указывается перечень используемых источников, активные и точные ссылки на все графические объекты;
- соответствие содержания презентации поставленным дидактическим целям и задачам;
- отсутствие фактических ошибок, достоверность представленной информации;
- сжатость и краткость изложения, максимальная информативность текста;
- лаконичность текста на слайде;
- завершенность (содержание каждой части текстовой информации логически завершено);
- каждый слайд должен отражать одну мысль;
- объединение семантически связанных информационных элементов в целостно воспринимающиеся группы;
- заголовки должны привлекать внимание аудитории и содержать обобщающие ключевые; положения слайда;
- адаптивность мультимедийной презентации, возможность внесения в нее изменений и дополнений.

Требования к оформлению:

- не меньше 10 слайдов;
- читаемость текста на фоне слайда презентации (текст отчетливо виден на фоне слайда, использование контрастных цветов для фона и текста);
- кегль шрифта соответствует возрастным особенностям аудитории;

- основной текст должен быть, как минимум, 18 размера;
- использование шрифтов без засечек (их легче читать) и не более 3-х вариантов шрифта;
- расположение информации на слайде (предпочтительно горизонтальное расположение информации, сверху вниз по главной диагонали; наиболее важная информация должна
 - располагаться в центре экрана; если на слайде картинка, надпись должна располагаться под ней; желательно форматировать текст по ширине; не допускать «рваных» краев текста);
 - наиболее важная информация (например, выводы, определения, правила и др.) должна быть представлена более крупным и выделенным шрифтом (например, жирный шрифт 24 размера);
 - не загромождать слайд большим количеством строк;
 - наличие не более одного логического ударения: краснота, яркость, обводка, мигание, движение;
 - в конце заголовков точка не ставится;
 - если на слайде присутствует иллюстрация, размещайте подпись под картинкой;
 - соблюдение принятых правил орфографии, пунктуации, сокращений;
 - время глаголов должно быть везде одинаковым;
 - отсутствие точек в заголовках;
 - во всей презентации разные уровни заголовков, гиперссылки, управляющие кнопки, списки должны выглядеть одинаково.

Требования к дизайну:

- использование единого стиля оформления;
- соответствие стиля оформления презентации (графического, звукового, анимационного) содержанию презентации (в некоторых случаях может быть нейтральным);
 - использование для фона слайда психологически комфортного тона;
 - фон должен являться элементом заднего (второго) плана: выделять, оттенять, подчеркивать информацию, находящуюся на слайде, но не заслонять ее;
 - использование не более трех цветов на одном слайде (один для фона, второй для заголовков, третий для текста);
 - количество используемых цветов для текста, автофигур, диаграмм и т. д. – не более 3;
 - обоснованность и рациональность использования графических объектов;
 - графика на слайдах используется только в том случае, если она несет смысловую нагрузку; использование только оптимизированных изображений (например, уменьшение с помощью Microsoft Office Picture Manager, сжатие с помощью панели настройки изображения Microsoft Office);
 - соответствие изображений возрастным особенностям аудитории;

- качество изображения (контраст изображения по отношению к фону; отсутствие «лишних» деталей на фотографии или картинке, яркость и контрастность изображения, одинаковый формат файлов);
- качество музыкального ряда (ненавязчивость музыки, отсутствие посторонних шумов).

Требования к качеству навигации:

- избегайте разной анимации перехода слайдов и разной анимации объектов;
- все элементов навигации должны быть работоспособными;
- целесообразность и рациональность использования навигации.

Ж. Двойной дневник – это самостоятельная работа обучающихся, в которой связывается содержание текста со своим личным опытом. Двойные дневники могут использоваться при работе с текстом на аудиторных занятиях, а также при выполнении самостоятельной работы вне аудиторных занятий.

Технология составления двойного дневника:

- Перед тем как выбрать тему, проанализируйте имеющиеся в библиотеке материалы.
- Соберите библиографию и в случае необходимости уточните тему.
- Изучите подобранную литературу и систематизируйте ее.
- Вычлените в каждом источнике главное в Вашей точки зрения и зафиксируйте это в левом столбце дневника;
- В левом столбце запишите комментарий: что заставило записать именно эту цитату.
- Составьте список использованной литературы (алфавитный) и запишите его.

Рефлексия:

- при работе в группе последовательно разбирайте Ваши записи и соответствующие комментарии к ним;
- сопоставляйте свои комментарии с комментариями одногруппников.

Правила составления двойного дневника:

- Все записи выполняйте в табличной форме, где в левом столбце должны располагаться фрагменты текста (цитата, тезисы, ключевые понятия), а в правом Ваш комментарий (интерпретация, ассоциация, субъективное отношение).
- Все цитаты должны быть в логике изложения первоисточника.

З. Тройной дневник – это самостоятельная работа обучающихся, в которой связывается содержание текста со своим личным опытом. Тройные дневники могут использоваться при работе с текстом на аудиторных занятиях, а также при выполнении самостоятельной работы вне аудиторных занятий.

Технология составления тройного дневника:

- Перед тем как выбрать тему, проанализируйте имеющиеся в библиотеке материалы.

- Соберите библиографию и в случае необходимости уточните тему.
- Изучите подобранную литературу и систематизируйте ее: вычленив в каждом источнике главное в Вашей точки зрения и зафиксируйте это в левом столбце дневника; в среднем столбце напишите письмо преподавателю (комментарий к тексту, анализ, вопросы, предложения): что заставило записать именно эту цитату; в правом столбце преподаватель записывает свой комментарий относительно Ваших записей.

- Составьте список использованной литературы (алфавитный) и запишите его.

Рефлексия:

- при работе в группе последовательно разбирайте Ваши записи и комментарии преподавателя к ним;
- сопоставляйте свои комментарии с комментариями одноклассников.

И. Концептуальная таблица – это таблица, заполняемая на основе аналитического сравнения трех и более объектов (теория, проблема, факт, персоналия) по определенным параметрам.

Технология составления концептуальной таблицы:

- перед тем как заполнить таблицу, внимательно прочтите и проанализируйте сравниваемые объекты;
- по вертикали укажите сравниваемые объекты;
- категории сравнения (если они не заданы преподавателем) и укажите их по горизонтали таблицы;
- поочередно заполняйте ячейки таблицы, начиная с первого сравниваемого объекта и первой категории сравнения.

Таблица 31

Задание для самостоятельной работы

	Категория сравнения	Категория сравнения	Категория сравнения	Категория сравнения
Объект сравнения (Персоналии факты)				
Объект сравнения (Персоналии факты)				
Объект сравнения (Персоналии факты)				

Сводная таблица – это таблица, заполняемая на основе аналитического сравнения трех и более объектов (теория, проблема, факт, персоналия) по самостоятельно вырабатываемым категориям сравнения.

Технология составления сводной таблицы:

- перед тем как заполнить таблицу, внимательно прочтите и проанализируйте сравниваемые объекты;
- по вертикали укажите сравниваемые объекты;
- определите категории сравнения и укажите их по горизонтали таблицы; поочередно заполняйте ячейки таблицы, начиная с первого сравниваемого объекта и первой категории сравнения.

Таблица 32

Задание для самостоятельной работы

Категории сравнения	Объект сравнения	Объект сравнения	Объект сравнения	Объект сравнения

Таблица-синтез – это таблица, заполняемая при работе с текстом, «до» и «после» его прочтения.

Технология составления таблицы-синтез:

- перед тем как заполнить таблицу, выберите ключевые слова, фразы, которые, как Вам кажется, могут быть опорными в тексте, предлагаемом для изучения впоследствии;
- самостоятельно (или в группе) заполняйте верхнюю часть первой графы таблицы;
- внимательно прочтите изучаемый текст;
- после прочтения или слушания текста заполните таблицу полностью;
- поочередно заполняйте вторую и третью графы таблицы.

Таблица 33

Задание для самостоятельной работы

Ключевые слова (словосочетания) /до прочтения/	Выписки из текста (связанные с ключ. словами)	Почему эта цитата важна для меня (мысли, рассуждения)

Таблица «ЗХУ» – таблица, позволяющая собрать уже имеющийся по теме материал, расширить знания по изучаемому вопросу, систематизировать их.

Технология составления таблицы «ЗХУ»:

- вспомните, что вам известно по изучаемому вопросу/теме, запишите эти сведения в первой графе таблицы;
- перечислите источники информации;
- попробуйте систематизировать имеющиеся сведения до работы с основной информацией;
- поставьте вопросы к изучаемой теме до ее изучения;
- познакомьтесь с текстом (фильмом, лекцией преподавателя);
- ответьте на вопросы, которые сами поставили, запишите свои ответы в третью графу таблицы;
- посмотрите, нельзя ли расширить список категории информации, включите в него новые категории.

Таблица 34

Задание для самостоятельной работы

Знаю	Хочу узнать	Узнал	Источники информации
			1.
			2.

Таблица «Что? Где? Когда? Почему?» – заполняется на стадии осмысления по ходу работы с информацией.

Технология составления таблицы «Что? Где? Когда? Почему?»:

- перед тем как заполнить таблицу, внимательно прочтите и проанализируйте текст;
- по вертикали укажите сравниваемые объекты;
- поочередно заполняйте графы таблицы, начиная с первой.

Таблица 35

Задание для самостоятельной работы

Кто?	Что?	Где?	Когда?	Почему?

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

5. Тема «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПОНЯТИЕ, ВИДЫ, ОСОБЕННОСТИ, ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ»

Содержание занятий лекционного типа

Понятие о педагогических технологиях: научный, процессуально-описательный, процессуально-действенный аспекты. Классификация педагогических технологий. Образовательные технологии в учебном процессе. Структурные компоненты педагогической технологии. Сравнительные особенности традиционных и инновационных образовательных технологий. Системы обучения. Сообщающее (объяснительно-иллюстративное) обучение. Проблемное обучение. Программированное обучение. Развивающее обучение. Активные и интерактивные технологии обучения. Дидактические возможности различных методов обучения.

5.1. Теоретические материалы (при составлении теоретических материалов данного параграфа использовались материалы, учебника «Психология и педагогика» А. А. Реана, Н. В. Бордовской, С. И. Розума, пособия А. К. Быкова «Методы активного социально-психологического обучения», пособия Воронова В. В. «Педагогика школы в двух словах» и др.)

Слово «технология» происходит от греческого слова: «*techne*» - искусство, мастерство, умение и «*logos*» - наука, закон. Дословно «технология» - наука о мастерстве.

В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего учебного процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия. Технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым.

Образовательная технология может рассматриваться как модель и реальный процесс осуществления целостной педагогической деятельности, которая включает в себя индивидуально-групповую, информационно-диагностирующую, организационно-развивающую, деятельностно-эвристическую, духовно-гуманитарную и мотивационно-управленческую составляющие.

Понятие технологии может быть представлено в трех аспектах:

1) **Научном:** педагогическая технология – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы.

2) **Процессуально-описательном:** педагогическая технология – описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения).

3) **Процессуально-действенным:** педагогическая технология – это осуществление технологического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Критерии технологичности:

1) **концептуальность.** Каждая педагогическая технология должна опираться на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей;

2) **системность.** Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью;

3) **управляемость.** Педагогическая технология предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов⁴

4) **эффективность.** Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения;

5) **воспроизводимость** подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

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

1) **общепедагогический (общедидактический) уровень.** Общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса;

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

3) **локальный (модульный) уровень.** Локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирование понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоение новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Место образовательных технологий в педагогическом процессе представлено на рисунке ниже.



Рис. 20. Место образовательных технологий в педагогическом процессе

Чаще всего преподаватели используют **технологию** как систему методов, приемов и средств, применяемую в соответствии с конкретной логикой достижения целей и принципами действия педагога.

Структура педагогической технологии:

- 1) концептуальная основа;
- 2) содержательная часть обучения:
 - цели обучения – общие и конкретные;
 - содержание учебного материала;
- 3) процессуальная часть – технологический процесс:
 - организация учебного процесса;
 - методы и формы учебной деятельности школьников;
 - методы и формы работы учителя;
 - деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала;
 - диагностика учебного процесса.

Признаки существования педагогической технологии:

- цели (зачем необходимо учителю ее применять);
- наличие диагностических средств;

- закономерности структурирования взаимодействия учителя и обучающихся, позволяющие проектировать (программировать) педагогический процесс;
- система средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей;
- средства анализа процесса и результатов деятельности учителя и обучающихся.

Структура описания технологии:

- 1) название технологии (авторы);
- 2) основное концептуальное положение;
- 3) основная цель обучения;
- 4) основные особенности содержания;
- 5) основные особенности процессуальных характеристик;
- 6) наличие и краткая характеристика программного обеспечения (по возможности продемонстрировать учебники, дидактические материалы и т. п.).

Использование педагогом новых образовательных технологий обусловлено рядом причин: для решения актуальных проблем, для повышения качества предоставляемых услуг, для реализации возрастающих запросов родителей и обучающихся. Современные технологии дают возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время и снижать долю репродуктивной деятельности обучающихся за счет снижения времени, отведенного на выполнение домашнего задания. В целом – это научно обоснованный метод воздействия, производимый в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности.

Современные образовательные технологии направлены на становление личности обучающегося, раскрытие его индивидуальных способностей, развитие умственной, творческой и социальной активности, что является важным условием их психологической подготовки к жизни в социуме, к труду как умственному, так и физическому. Через развитие этой активности происходит становление важных качеств личности: ответственности за свои действия, умение самоорганизовываться, критически осмысливать и оценивать происходящие процессы. Современные образовательные технологии нацелены на развитие умений нестандартно решать определенные задачи, отойти от шаблонной деятельности, быть более вовлеченными в процесс обучения, чем при стандартной технологии обучения, повышать свои коммуникативные навыки, что должно вести к гармоничному развитию личности.

Если рассматривать педагогическую технологию на общедидактическом уровне как педагогическую систему, то можно выделить следующие основные виды технологий как **систем обучения**. Рассмотрим их последовательно.

Сообщающее (объяснительно-иллюстративное) обучение

Основная цель такого вида обучения – это **передача-усвоение знаний** и применение их на практике. Иногда его называют пассивно-созерцательным. Учитель стремится изложить учебный материал с применением наглядных и

иллюстративных материалов. А также обеспечить его усвоение на уровне воспроизведения и применения для решения практических задач.

Данная система обучения характеризуется тем, что учитель излагает знания в обработанном, «готовом» виде, ученики воспринимают и воспроизводят его. Этапы деятельности преподавателя и обучающихся в этом дидактическом процессе представлены в таблице ниже.

Таблица 34

Этапы деятельности преподавателя и обучающихся
в сообщаемой системе обучения

Действия преподавателя	Действия обучающегося
1. Информировывает о новых знаниях, объясняет.	1. Воспринимает информацию, обнаруживает первичное понимание.
2. Организует осмысливание учебной информации	2. Осмысливает, углубляет понимание учебного материала.
3. Организует обобщение знаний	3. Обобщает усвоенный материал.
4. Организует закрепление учебного материала.	4. Закрепляет изученное путем повторения.
5. Организует применение знаний и оценивает степень усвоения.	5. Применяет изученное в упражнениях, заданиях и пр.

Достоинства сообщаемого обучения: систематичность, относительно малые затраты времени.

Недостатки: слабо реализуется развивающая функция обучения, деятельность ученика репродуктивна. Тем не менее, так происходит обучение в большинстве случаев. Это традиционное обучение по И. Гербарту.

Проблемное обучение

В основе проблемного обучения лежит идея известного отечественного психолога С. Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия. Поэтому проблемное обучение раскрывается через постановку (учителем) и разрешение (учеником) проблемного вопроса, задачи и ситуации.

При проблемном обучении преподаватель не сообщает готовых знаний, а организует учеников на их поиск: понятия, закономерности, теории познаются в ходе поиска, наблюдения, анализа фактов, мыслительной деятельности, результатом чего является знание. При решении проблемного вопроса предполагается поиск разных вариантов ответа, заранее готовый ответ здесь неприемлем. Примеры **проблемных вопросов:** «Почему гвоздь тонет, а корабль, сделанный из металла, нет?», «Что в природе меняет цвета?»

Процесс учения, учебная деятельность уподобляется научному поиску и отражается в понятиях: проблема, проблемная ситуация, гипотеза, средства решения, эксперимент, результаты поиска.

Проблемная задача – это учебно-познавательная задача, вызывающая стремление к самостоятельному поиску способов и путей ее решения. Пример

проблемной задачи: «Какие необходимо сделать действия, чтобы равенство $2 + 5 \times 3 = 21$ было верным?»

Проблемная ситуация в процессе обучения предполагает, что субъект (ученик или обучающийся) хочет решить трудные для себя задачи, но ему не хватает данных, и он должен сам их искать. Такая ситуация характеризует психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения учебного задания, стимулируя к поиску новых знаний и способов деятельности.

Проблемная ситуация включает в себя три компонента: а) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом отношении, знании или способе действия; б) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей ситуации; в) возможности обучающихся при выполнении поставленного задания; в анализе условий и открытии «тайны» неизвестного. Не слишком трудное, среднее по уровню трудности задание не вызовет проблемной ситуации. Пример проблемной ситуации: «Сложите из 6 спичек 4 равнобедренных треугольника со сторонами, равными размерам одной спички».

Таким образом, в качестве проблемных заданий могут служить вопросы, учебные задачи, практические ситуации. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий. Само по себе проблемное задание не является проблемной ситуацией. Оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях.

Этапы деятельности преподавателя и обучающихся в этом дидактическом процессе представлены в таблице ниже.

Таблица 35

Этапы деятельности преподавателя и обучающихся
в проблемном обучении

Действия преподавателя	Действия обучающегося
1. Создает проблемную ситуацию.	1. Осознает противоречия в изучаемом явлении.
2. Организует размышления над проблемой и ее формулировкой.	2. Формулирует проблему.
3. Организует поиск гипотезы – предположительного объяснения противоречий в материале, ситуации.	3. Выдвигает гипотезы, объясняющие противоречия, причины явления.
4. Организует проверку гипотезы.	4. Проверяет гипотезы в эксперименте, решении задач, анализе и т. д.
5. Организует обобщение результатов, получение выводов и их применение.	5. Анализирует результаты, делает выводы, применяет полученные знания.

Достоинства проблемного обучения: развивает мыслительные способности обучающихся (дискурсивное («проникновение в суть»), конвергентное («открытие») и дивергентное («создание») мышление), интерес к уче-

нию, интуицию; стимулирует проявление активности, инициативы, самостоятельности и творчества у обучающихся; развивает и учит искусству решения различных научных и практических проблем, опыту творческого решения теоретических и практических задач.

Недостатки: не всегда можно применять из-за характера изучаемого материала, неподготовленности обучающихся, квалификации учителя. Трудность организации проблемного обучения связана с большой затратой времени для постановки и решения проблем, создания проблемной ситуации и предоставления возможности ее самостоятельного решения каждым обучающимся. Данный вид обучения таит в себе естественный процесс разделения обучающихся на самостоятельных и несамостоятельных.

Как видно, такая модель обучения восходит к методам системы Д. Дьюи (обучение через делание). В 60-е годы ее вариант – обучение через исследование – разрабатывал Дж. Брунер. В России это делали И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, М. М. Махмутов и др.

Программированное обучение

В его основе лежит кибернетический подход, согласно которому обучение рассматривается как сложная динамическая система. Управление данной системой осуществляется посредством посылки команд со стороны учителя (компьютера и других технических средств и аудио-, видеотехники) ученику и получения обратной связи. То есть информации о ходе обучения учителем (оценка) и самим учеником (самооценка).

Б. Скиннер сформулировал **принципы** программированного обучения:

- Подача информации небольшими дозами. Учение осуществляется как четко управляемый процесс, так как изучаемый материал разбивается на мелкие, легко усваиваемые дозы. Они последовательно предъявляются ученику для усвоения.
- Установка проверочного задания для контроля и оценки усвоения каждой порции предлагаемой информации. После изучения каждой дозы следует проверка степени усвоения.
- Предъявление ответа для самоконтроля.
- Дача указаний в зависимости от правильности ответа. Доза усвоена – переходят к следующей.

Это и есть «шаг» обучения: предъявление, усвоение, проверка. Этапы деятельности преподавателя и обучающихся в этом дидактическом процессе представлены в таблице ниже.

Главное понятие программированного обучения – **обучающая программа** – совокупность материала и предписаний работы с ним. Программы бывают линейные, разветвленные, смешанные и находятся, как правило, на магнитных носителях ЭВМ.

На практике педагог может воспользоваться линейным или разветвленным построением образовательной программы. При выборе **линейного по-**

строения программы обучающиеся работают над всеми порциями учебной информации по мере их поступления.

Таблица 36

Этапы деятельности преподавателя и обучающихся
в программированном обучении

Действия преподавателя (учебника, компьютера)	Действия обучающегося
1. Предъявляет первую дозу материала.	1. Воспринимает информацию.
2. Объясняет первую дозу материала и действия с ним.	2. Выполняет операции по усвоению первой дозы.
3. Ставит контрольные вопросы.	3. Отвечает на вопросы.
4. Если ответ верный, предъявляет вторую дозу материала. Если нет - объясняет ошибку, возвращает к работе с первой дозой.	4. Переходит к следующей дозе материала. Если ответ неверный, возвращается к изучению первой дозы.

Разветвленная программа предполагает выбор учеником своего индивидуального пути освоения целостной учебной информации. Усвоение информации зависит от уровня подготовленности. В обоих случаях прямая и обратная связь учителя с учеником осуществляется с использованием специальных средств (программированных учебных пособий разного вида, компьютера).

Достоинства программированного обучения: мелкие дозы усваиваются безошибочно, что дает высокие результаты; получение полной и постоянной информации о степени и качестве усвоения всей учебной программы. В программированном обучении нет хлопот с вопросом соответствия темпа обучения индивидуальным возможностям ученика, поскольку каждый обучающийся (обучающийся) работает в удобном для него режиме. Другое преимущество состоит в экономии времени преподавателя на процесс передачи информации, а также в увеличении количества времени на постоянный контроль за процессом и результатом ее усвоения.

Недостатки: не всякий материал поддается пошаговой обработке; ограничивается умственное развитие ученика репродуктивными операциями; возникает дефицит общения и эмоций в обучении.

Идеи и принципы программированного обучения породили ряд новых технологий, например, блочно-модульное обучение, при котором материал группируют в блоки-модули: целевой, информационный, методический, контрольный. Обучающиеся следуют указаниям, учатся с большой долей самостоятельности.

Модульное обучение

Предполагает такую организацию процесса, при которой учитель и обучающиеся работают с учебной информацией, представленной в виде **модулей**. Каждый модуль обладает законченностью и относительной самостоя-

тельностью. Совокупность таких модулей составляет единое целое при раскрытии учебной темы или всей учебной дисциплины.

Например, **целевой модуль** дает первое представление о новых объектах, явлениях или событиях. Второй **информационный модуль** представляет собой систему необходимой информации в виде разделов, параграфов книги, компьютерной программы. Третий **операционный модуль** включает в себя весь перечень практических заданий, упражнений и вопросов для самостоятельной работы по использованию полученной информации. Последний **модуль для проверки результатов усвоения** новой учебной информации, может быть представлен системой вопросов для зачета, экзамена, теста и творческих заданий.

Модульное обучение рассчитано на большую самостоятельную работу обучающихся при дозированном усвоении учебной информации, зафиксированной в модулях. Иногда этот вид обучения называют блочно-модульным, считая, что каждый модуль формируется при разделении учебной программы в блоки.

Теория поэтапного формирования умственных действий

В основе теории поэтапного формирования умственных действий (**П. Я. Гальперин**, 50-60 г.) лежит психологическое учение об интериоризации. Это процесс преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую деятельность, формирование внутренних интеллектуальных структур психики посредством усвоения внешней, социальной действительности. Из этого следует, что обучение и воспитание можно рассматривать как процесс интериоризации. Проблема в том, как оптимально управлять этим процессом. Теория П. Я. Гальперина дает один из путей решения этой задачи: указывает условия, обеспечивающие формирование умственных действий с заранее намеченными свойствами.

Формирование умственных действий проходит по следующим этапам. **Первый** – этап предварительного ознакомления с целью обучения, создание мотивации обучающегося. **Второй** – составление схемы ориентировочной основы действия (ООД). **Третий** – выполнение действий в материальном или материализованном виде. Действие выполняется как внешнее, практическое, с реальными предметами (это – материальное: например, при счете переключивание каких-либо предметов). Действие выполняется с помощью моделей: схем, чертежей (это – материализованное: счет на палочках). **Четвертый** – формирование действия как внешнеречевого (в устной речи или письменном виде) без опоры на материальные средства. Операции выполняются словесно: считают вслух. **Пятый** – формирование действия во внешней речи про себя. Действие сопровождается проговариванием про себя, постепенно сокращаясь, автоматизируется. **Шестой** – этап выполнения действия в умственном плане.

Поэтапное формирование умственных действий обеспечивает интериоризацию. Условием формирования действий является ООД – это система ориентиров и указаний, сведений обо всех компонентах действия (предмет, продукт,

средства, состав и порядок выполнения операций). Учеными выделены три типа учения по характеру ориентировочной основы действий.

I тип учения. Ученикам дается в готовом виде неполная ООД – однократная демонстрация образца и неполное словесное описание. Учение в этом случае проходит с ошибками, действие остается не полностью осознанным, перенос действия на новые объекты и задачи затруднен. Например, и учебник, и учитель по русскому языку дают образцы слов и предложений, демонстрируют какое-либо грамматическое явление, анализируют его и формулируют правило написания. Аналогично делается в геометрии, физике и пр.

II тип учения. В готовом виде дается полная ООД. Пример с той же русской грамматикой. Дается алгоритм применения правила на безударную гласную в корне или написание «нн-н» в прилагательном. Усвоение действия протекает без ошибок (исключение – ошибки по невнимательности), ясно осознаются действия и существенные/несущественные признаки объекта изучения. Перенос действия на новые задачи ограничен конкретностью ООД.

III тип учения. ООД имеет полный состав, ориентиры представлены в обобщенном виде, годном для целого класса явлений. ООД в конкретных случаях составляется учеником на основе известного ему общего знания. Например, даются общие схемы и алгоритмы, находящие применение во многих случаях: анализ слова по составу и как части речи, анализ предложения по наличию основы и другим характеристикам. Учение протекает сравнительно быстро, без ошибок, с уяснением существенных (несущественных) признаков объекта и условий действия с ними, обеспечивается перенос знаний и действий на все конкретные случаи в данной области. Учитель может убедиться в том, что названные типы учения имеются в жизни, если проанализирует свои и чужие уроки и увидит: объяснение математических, физических, грамматических понятий и выполнение упражнений и задач происходит обычно по I типу учения.

Значение данной теории состоит в том, что она указывает учителю, как надо строить обучение, чтобы эффективно формировать знания и действия с помощью главного дидактического средства – ориентировочной основы действий.

Развивающее обучение

Его главная цель состоит в том, чтобы подготовить обучающихся к самостоятельному освоению знаний, поиску истины, а также к независимости в повседневной жизни (способности «жить своим умом»). Основой такого обучения является продуктивная деятельность обучающихся, осуществляемая в «**зоне ближайшего развития**». Зона ближайшего развития учеников вызывает появление личностных новообразований как в содержательной стороне психики, так и в сфере способов деятельности и характера поведения. Учитель здесь выступает в качестве организатора поискового процесса, а не просто «передатчика», транслятора знаний и истин. Он организует процесс, активизирующий память, восприятие, воображение, разные формы мышления обучающихся. Также развивающее обучение предполагает, что учитель открыт к восприятию и обсуж-

дению различных точек зрения, представляемых учениками в различных формах (доклада, комментария, спора, доказательства, диалога). В данном контексте уместно подчеркнуть, что Х.-Г. Гадамер определяет сущность образования как «общее чувство» открытости человека самым разнообразным точкам зрения, свободы от догматизма.

В тактике развивающего обучения просматриваются следующие **линии**.

Первая линия: учитель ставит вопросы и предлагает задания, не опасаясь «тупиковых» вариантов в работе обучающихся. В этом случае придерживаются мнения, что педагог не всегда обязан давать исчерпывающие ответы и объяснения. Пусть обучающийся самостоятельно думает, ищет решения и после занятия. Педагог подготавливает обучающегося к тому, что процесс понимания носит постепенный и последовательный характер, что глубина понимания может быть различной.

Вторая линия: педагог предлагает обучающимся увидеть глубину во внешне простом и привычном, открыть новые грани известного–неизвестного, понятного-непонятного в явлении, событии, процессе. Это должно быть связано со стремлением вызвать удивление к повседневному и привычному. Например. Платон считал, что философское познание начинается с чувства удивления.

Третья линия ориентирует на развитие логического мышления: учитель вместе с обучающимися формулирует теоретические предположения (гипотезы, обобщения) в контексте общей картины явлений, событий или процессов.

«Свободное» обучение по К. Роджерсу

К. Роджерс, создатель психотерапии, «центрированной на клиенте», видит в ученике личность, способную развивать свои природные ресурсы, ум и сердце, любознательность, личность, способную делать выбор, принимать решения и нести за них ответственность, личность, способную вырабатывать собственные ценности в процессе учебной и другой деятельности.

Он предложил строить обучение на иных принципах. Главным среди них является принцип «свободы в обучении». Он состоит в том, чтобы не делать за человека, не указывать ему, что делать, не решать за него его проблемы, а дать ему осознать себя и разбудить его собственную активность и внутренние силы, чтобы он сам делал выбор, принимал решения и отвечал за них. Задача учителя – не диктовать готовое и, возможно, не нужное ученику знание, а разбудить его собственную познавательную активность, которая выразится в выборе и содержания, и целей, и методов работы, и поведения, и ценностей. Учитель стимулирует и облегчает самостоятельную деятельность ученика.

В традиционной школе, считает К. Роджерс, проходит авторитарное, несвободное обучение, в котором процесс учения сводится к усвоению учебной программы и знаний, отобранных учителем. Следует ввести другой тип обучения – **опытное учение**: это такая организация обучения, при которой школьники учатся в свободной самостоятельной деятельности, на собственном опыте, в процессе дискуссий и принятия решений.

Целью обучения является развитие личности, ее самосознания, ее самореализация. Знание, школьная программа – средство развития. Чтобы создать такое обучение, необходимо следующее: сменить позицию учителя; создать атмосферу «свободы учения» в классе, использовать методы, стимулирующие активность ученика и его развитие. Позиция учителя – это позиция консультанта и во многом психотерапевта, осуществляющего развивающую помощь.

Атмосфера свободы учения в классе характеризуется тем, что ученики не боятся делать ошибки, свободно обсуждают проблемы, взаимодействуют в учении друг с другом, видят в учителе источник опыта, знаний, старшего члена группы.

К **методам**, стимулирующим свободу учения, относятся: постановка проблем для решения их как реальных, а не учебных; использование разных источников знания – людей, опытов, книг, аудиовидеотехники и др.; метод контрактов; организация работы в группах разного состава, организация учения как исследования, эксперимента; специальные занятия по самопознанию, межличностному взаимодействию. Педагоги этого направления предлагают для создания атмосферы открытого учения использовать и эмоционально окрашенные методы – игру, и рациональные – «учебные пакеты», программированные пособия.

Достоинства свободного обучения: внимание к внутреннему миру ребенка, развитию личности школьника посредством учения; поиск новых методов, форм и средств обучения. Применение метода возможно в школе и в вузе.

Недостатки: когда содержание и методы обучения определяются, основываясь исключительно на интересах ребенка, может снижаться академический уровень обучения, игра, спонтанная деятельность и положительные эмоции становятся самоцелью, приобретение знаний уходит на второй план.

Российские ученые (В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, А. В. Петровский и др.) разрабатывают личностно-ориентированную модель образования на основе опыта новаторов и отечественной психологии. Главные идеи концепции те же: акцент на развитии и воспитании школьника; дифференцированное содержание образования; система адекватных методов, средств и форм обучения.

Технология личностно-ориентированного обучения

Возникла на базе концепции К. Роджерса. Основной целью при личностно-ориентированном подходе развитие целостности личности каждого ребенка, раскрытие его способностей для максимальной реализации своих возможностей. «В отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционных технологиях здесь достижение личностью перечисленных выше качеств, провозглашается главной целью обучения и воспитания».

Особенностью такого подхода является переход от объяснения темы урока к его пониманию учеником, при этом важно вовлечь его в диалог, что должно дать толчок к дальнейшему саморазвитию и самоуправлению.

Технологии личностно-ориентированного обучения направлены на поиск средств таких методов и средств обучения и воспитания, которые наиболее отвечают особенностям каждого ребенка: используются методы психодиагностики, изменяют отношения и организацию деятельности детей, применяют разнообразные средства обучения (в том числе технические), корректируют содержание образования.

Своеобразие личностно-ориентированных технологий заключается в их «целеориентации на свойства личности, ее формирование и развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями. Содержание образования представляет собой среду, в которой происходит становление и развитие личности ребенка. Ей свойственны гуманистическая направленность, обращенность к человеку, гуманистические нормы и идеалы».

Современные авторские педагогические технологии

Рассматривая современные образовательные технологии, нельзя не затронуть некоторые авторские методики обучения педагогов-практиков.

Метод витагенного обучения А. С. Белкина

Витагенное обучение – обучение, основанное на актуализации (востребовании) жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях. Основная идея витагенного обучения состоит в формировании отношений сотрудничества между преподавателем и обучающимся. «Витагенное образование использует ресурсы учащегося, скрытые в подсознании – это, прежде всего, творчество и фантазии учащегося в самых разных проявлениях, интуиция, т. е. способности воспринимать мир и принимать решения на основе «чутья», без участия сознания, на уровне одномоментного постижения».

Технология знаково-контекстного обучения А. А. Вербицкого

Как и в традиционном обучении, учебный материал предъявляется в контекстном обучении в виде учебных текстов как знаковых систем (отсюда «знаково-контекстное обучение») и по-прежнему выступает как информация, которую нужно усвоить. Отличительная особенность контекстного обучения в том, что за этой информацией, которая структурирована преимущественно в виде задач и проблемных ситуаций, просматриваются реальные контуры будущей профессиональной деятельности.

Вальдорфская педагогика

Вальдорфская педагогика Р. Штайнера является одной из разновидностей воплощения идей «свободного воспитания» и «гуманистической педагогики». Она может быть охарактеризована как система самопознания и саморазвития индивидуальности при партнерстве с учителем, в двуединстве чувственного и сверхчувственного опыта духа, души и тела.

Вальдорфская школа работает без обычного директора, завуча, других привычных административных атрибутов массовой школы. Всеми делами распоряжается выборная коллегия из детей, учителей и родителей. Работа не делится на классную и внеклассную – эти виды деятельности тесно переплетаются.

ся. После главного урока обязательно преподаются живопись, музыка, рукоделие, английский и немецкий языки (с первого класса одновременно), а также специфические для вальдорфской школы дисциплины – эвритмия и изображение форм, рисование сложных узоров, графика, сельскохозяйственный цикл, строительство деревянного домика (на уровне большой модели).

Технология опережающего обучения с использованием опорных схем С. Н. Лысенковой: для облегчения усвоения некоторых вопросов программы, надо опережать их введение в учебный процесс. Трудную тему она начинает не в заданные программой часы, а намного раньше. Это перспективная подготовка, т. е. начало попутного прохождения трудной темы, приближенной к изучаемому в данный момент материалу. Перспективная (та, что только будет позже основной) тема дается на каждом уроке малыми дозами (5–7 минут). В обсуждение вовлекаются сначала сильные, затем средние и лишь потом слабые ученики. Далее следует обобщение по теме на основе определенных знаний.

Второй особенностью технологии С. Н. Лысенковой, является комментируемое управление, представляющее собой, по существу, ответ с места на вопрос о том, что делает ученик, помогает оптимально включить в работу весь класс, поддерживать непрерывную обратную связь со всем коллективом. С. Н. Лысенкова объединила комментирование трех действий: «думаю, говорю, записываю». Обучающийся вслух объявляет, что он в данный момент делает, одновременно решается задача управления деятельностью всего класса.

Третья особенность системы С. Н. Лысенковой – это опорные схемы – выводы, которые рождаются на глазах учеников в процессе объяснения и оформляются в виде таблиц, карточек, наборного полотна, чертежа, рисунка. Весьма 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 ученикам – легче учиться.

Также в литературе выделяют такие образовательные технологии как **здоровьесберегающие технологии**. Родоначальником этого понятия стал Н. К. Смирнов, который дал следующее определение: "Это совокупность форм и приемов организации учебного процесса без ущерба для здоровья ребенка и педагога".

Такие технологии должны создавать нормальные условия для обучения в школе (отсутствие стресса у ребенка, создание доброжелательной атмосферы, адекватность требований, предъявляемых к ребенку), читать возрастные возможности ребенка. Рационализировать организацию учебного процесса в соответствии с психологическими, культурными, возрастными, половыми, индивидуальными особенностями каждого ребенка. Обеспечивать достаточный двигательный режим.

Формирование культуры здорового и безопасного образа жизни – одна из главнейших задач здоровьесберегающих технологий.

Проблема инноваций в образовательном процессе в современном мире стоит особенно остро. Сейчас они актуальны как никогда – современная жизнь на передний план выдвигает вопросы развития человека в быстро меняющемся

обществе. Новые образовательные технологии сопровождают результаты значительных научных исследований. Так, развитие информационных технологий и вычислительной техники обусловило развитие информационно-коммуникационных образовательных технологий. Исследования закономерностей развития человеческого мышления привели к развитию проблемного обучения. Деятельностный подход возник на основе исследований психологов и философов в области человеческой деятельности. Тенденции развития современных образовательных технологий напрямую связаны с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности.

Рассмотрение инноваций в образовательном процессе предполагает уточнение понятия традиционное обучение. **Методы традиционного обучения** – методы информационно-рецептивного обучения, носящие репродуктивный характер и направленные на передачу определенной суммы знаний, формирование навыков и умений практической деятельности. К ним относятся:

- методы устного изложения материала (лекция, рассказ и др.);
- обсуждения учебного материала (семинар, беседа и т. д.);
- самостоятельной работы, показа, упражнений и др.

В целом традиционные методы предполагают предоставление обучающимся готовых решений в качестве образца. Задача обучающегося при обучении традиционными методами заключается в основном в том, чтобы выучить заданное и воспроизвести его при контроле. Эта активность по своей направленности и содержанию носит репродуктивный характер. Именно это определяет при обучении традиционными методами приоритетную роль памяти и недостаточное внимание к управляемому развитию творческого мышления, которое осуществляется лишь опосредованно.

Традиционные методы обучения при образовании взрослых не давали ощутимых результатов, поскольку не достигалась основная цель обучения – повышение эффективности профессиональной деятельности слушателей. Помимо этого, они часто вызывали пассивное или активное сопротивление обучающихся.

Основной особенностью современных технологий образовательного процесса является их направленность на применение активных и интерактивных методов обучения. Зависимость эффективности процесса усвоения знаний от собственной интеллектуальной активности – одна из закономерностей процесса обучения. Эта зависимость подтверждается эмпирическими исследованиями, согласно которым в памяти человека запечатлевается до 10% того, что он слышит, до 50% того, что он видит, и до 90% того, что он делает.

Иллюстрируют данную закономерность и высказывание Джона Дьюи: «Practice by doing. (Обучиться чему-то можно только делая это)», и известная поговорка:

- «Скажи мне – и я забуду,
- Покажи мне – и я вспомню,
- Вовлеки меня в процесс – и я пойму,
- Отойди – и я буду действовать».

Необходимо различать понятия:

1. Активные методы / технологии обучения – это система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности обучающихся в процессе освоения учебного материала. При активном обучении обучающийся в большей степени выступает субъектом учебной деятельности, чем при пассивном обучении, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания. Таким образом, методы активного обучения в целом можно определить как различные способы активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

2. Интерактивные методы / технологии обучения (от англ. interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга) – методы / технологии обучения, основанные на взаимодействии обучающихся между собой.

Активные (а) и интерактивные (б) методы / технологии обучения

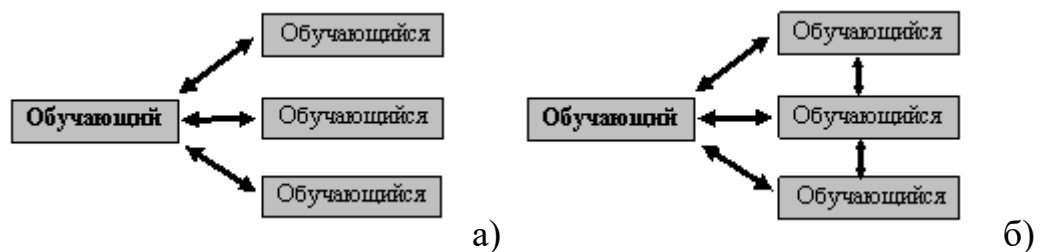


Рис. 21. Схема интеракций при активном и интерактивном обучении

Появление интерактивных методов обучения имеет свои исторические **предпосылки**:

1) первые экспериментальные исследования социально-психологических закономерностей влияния группы на индивида (Н. Трипплетт, В. М. Бехтерев, В. Мёде). Одной из ведущих проблем таких исследований был вопрос о том, изменяется ли деятельность индивида под влиянием присутствия других лиц. Экспериментально подтвержденный ответ на этот вопрос дал американский исследователь Н. Трипплетт (1898), который, изучая результаты соревнований по велосипедному спорту, обратил внимание на то, что скорость велогонщиков, находившихся в поле зрения болельщиков, на 20% превышала их же скорость на безлюдных участках трассы. В Германии педагог А. Майер (1903) изучал успешность усвоения материала обучающимися в школе и дома. Его данные подтвердили более высокую результативность формы занятий в классе по сравнению с индивидуальной учебной подготовкой.

В. М. Бехтерев впервые эмпирически показал эффект изменения суждений индивидуального характера в результате групповой дискуссии, а также сформулировал принципы целесообразности коллективного труда.

2) педагогические исследования обучающего и воспитательного эффекта учебного коллектива (А. Майер, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский);

3) обнаружение позитивного результата и первые попытки использования групповых форм проведения психотерапии (Дж. Прайт, Т. Барроу, З. Фоулкс,

Я. Морено).

Групповой потенциал обучения как комплекс глубинных социально-психологических ресурсов взаимодействия обучающихся друг с другом и с преподавателями позволяет:

- создать оптимальную обучающую среду, благоприятные условия для обучения;
- использовать самих обучающихся и их взаимодействие как ценный учебный материал;
- широко применять способы и средства группового воздействия на отдельных обучающихся;
- гибко управлять учебно-воспитательным процессом с опорой на самоорганизацию обучающихся.

Возможным это становится при условии реализации ряда **принципов активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся**:

1. Принцип **проблемности**. Трудность задачи, которая ставится перед обучающимися, должна превышать наличный уровень их знаний (готовые средства решения отсутствуют). Таким образом, им необходимо обнаружить этот дефицит и самостоятельно добыть эти знания.

2. Принцип обеспечения **адекватности содержания**. Речь идет об адекватности содержания учебно-познавательной деятельности характеру практических (должностных) задач.

3. Принцип **взаимообучения**. В ходе совместного решения проблемы обучающиеся активно обмениваются имеющимся опытом и знаниями, учатся соотносить различные точки зрения на общий объект анализа.

4. Принцип **приоритетности понимания над знанием**. Знание фактов совсем не свидетельствует о понимании взаимосвязи между ними, поэтому именно понимание проблемы должно быть, в конечном счете, целью применения активных методов обучения. «Для того, чтобы образовательная среда учила пониманию, непременно нужно, чтобы она была средой разных смыслов».

К факторам, повышающим активность взрослых слушателей в процессе обучения, относятся:

- профессиональный интерес;
- творческий характер деятельности;
- состязательность;
- эмоциональная вовлеченность.

Интерактивные методы обучения обладают рядом **качественных особенностей**, отличающих их от других способов направленной передачи знаний:

1. Атмосфера **сотрудничества** и сотворчества, развитая **рефлексия**. Взаимодействие носит не эпизодический, а постоянный характер. В таких условиях сама группа, включая ее руководителя, становится натурной моделью для изучения различных явлений и формирования коммуникативных умений.

2. Направленность на овладение диалектическим методом анализа и решения сложных проблем, **содействие** овладению **продуктивным стилем мышления и деятельности**. В отличие от большинства современных методов

обучения здесь знания не даются в готовом виде, «участники-исследователи должны сами прийти к ним», поскольку предоставление готового знания не дает желаемого эффекта – такое знание чаще всего не усваивается личностью, не относится ею к самой себе в силу существования психологических барьеров и защит. Поэтому групповые методы работы создают уникальную ситуацию опробования, проигрывания, применения полученной информации в совместной деятельности с другими участниками группы и под руководством преподавателя.

3. Усвоение знаний происходит в специальной организационно-дидактической форме обучения. Группа характеризуется особыми принципами построения и функционирования, подчиняется законам групповой динамики и дает возможность преподавателю использовать возникающие групповые эффекты в учебных целях.

4. Тесная **связь теории с практикой.**

Перечисленные качественные особенности интерактивных методов обучения создают **преимущества** данных методов обучения по сравнению с другими дидактическими и психологическими средствами воздействия на личность. К ним можно отнести следующие:

- высокий уровень активности участников в ходе всего занятия;
- формирование у них новых ценностных ориентации и установок в общении, способствующих самораскрытию и самореализации личности;
- приобретение участниками навыков работы в группе;
- развитие у них активной социально-психологической позиции, собственного отношения к проблемам или излагаемому материалу, способности производить значимые преобразования в сфере не только межличностных, но и официальных, деловых отношений;
- выработка «психологического иммунитета» к различным трудным, проблемным ситуациям.

Интерактивные методы имеют двойственный характер как методы обучения. С одной стороны, они обладают всеми признаками и свойствами учебных методик, а с другой стороны, являются инструментом работы психолога-специалиста, относятся к психологическим техникам.

Техника групповой работы в ходе учебных занятий предусматривает формирование:

- игровых учебных подгрупп и команд при деловой игре и анализе конкретных ситуаций;
- групповой среды в дискуссионных и игровых методах;
- творческих групп при «мозговой атаке»;
- рабочих тренинговых групп.

При применении интерактивных методов обучения используются также приемы парной, триадной, микрогрупповой работы обучающихся на учебных занятиях.

Как правило, при применении дискуссионных и игровых методов обучения среди обучающихся организуются две-четыре рабочие группы (подгруп-

пы). Руководителей групп обучающиеся выбирают сами из общего состава участников. Получив задание, каждая группа выполняет его самостоятельно и автономно от другой группы. После выполнения задания результаты решения (доклады групп) выносятся на общее обсуждение, в котором участвуют ведущий и все группы обучающихся. Сначала разбирается решение первой группы, а другие группы анализируют и оценивают его, и наоборот. Анализ и оценка производятся по схеме:

- соответствие доклада группы заданной теме;
- правильность решения; наличие аргументации в пользу полученного решения (полнота аргументации, ее продуманность);
- творческий характер решений (наличие собственных мыслей);
- полнота полученного решения (на все ли вопросы имеются ответы);
- степень полноты использования предложенных для занятия материалов и схем).

Используется также прием организации соревнования между группами, который позволяет добиться активности и личной заинтересованности со стороны обучающихся.

Ярким примером интерактивных технологий обучения является технология «**Перевернутый класс**» (flipped classroom). Эта модель, впервые предложенная А. Самсом и Дж. Бергманном в 2008 г., представляет собой такую организацию обучения, при которой преподаватель предоставляет информационный материал для самостоятельного освоения обучающимися (например, в форме видеолекции), они овладевают им вне аудитории, а в процессе контактной работы организуется его практическое применение в виде решения практических задач проблемного или творческого характера, что позволяет обеспечить активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности обучающихся в процессе освоения учебного материала. Т. е. «эта модель меняет местами домашнюю и традиционную аудиторную работу». В процессе применения технологии «перевернутый класс» существенно трансформируется информационная функция преподавателя, поскольку вместо традиционного изложения учебной информации в ходе занятия преподаватель (после предварительного самостоятельного ознакомления обучающихся с учебной информацией) дает лишь интерпретационный комментарий изучаемому предметному содержанию, получая таким образом возможность направить основные усилия на формирование мотивации обучающихся, организацию их совместной или индивидуальной практической учебной или квазипрофессиональной деятельности на основе практических и творческих заданий.

Такая организация обучения хорошо соотносится с пирамидой обучения (Learning Pyramid), разработанной в Национальной тренинговой лаборатории США (National Training Laboratories in Bethel, Maine), отражающей дидактические возможности различных методов обучения в плане их влияния на усвоение учебной информации (рис.).



Рис. 22. «Пирамида обучения»

Как видно из рисунка, обычная информационная лекция позволяет обучающимся усвоить лишь 5 % учебной информации, тогда как применение интерактивных технологий позволяет повысить эффективность усвоения до 90%.

При применении технологии «перевернутый класс» за счет высвобождения временных ресурсов в процессе контактной работы преподаватель получает возможность применять такие современные эффективные образовательные технологии, как дискуссионные (групповая дискуссия, «Круглый стол», форум и т.д.), игровые (ролевые, деловые, организационно-деятельностные игры и т.д.), кейс-технологии (анализ конкретных ситуаций, кейс-стади и т.д.), поисково-проблемные методы (исследовательские и эвристические методы), проектные и тренинговые методы, технологии портфолио, модерации, ассесмент-центра и др.

Еще одним трендом современного образования является широкое внедрение **цифровых образовательных технологий**. В настоящее время мы являемся свидетелями цифровой трансформации системы образования. Цифровые технологии (ЦТ) оказывают необратимое влияние на все сферы нашей жизни, в том числе их применение неизбежно меняет модель организации образовательного процесса.

Сутью цифровой трансформации образования является движение к персонализации образовательного процесса на основе использования ЦТ, которые помогают использовать новые педагогические практики, которые ранее не могли занять достойное место в массовом образовании из-за сложности их осуществления средствами «бумажных» технологий.

Цифровые образовательные технологии представляют собой способ организации современной образовательной среды, основанный на цифровых технологиях. ЦТ быстро распространяются и обновляются. Минина В. Н. выделяет 4 основных тренда цифровизации образования: изменение подхода к управлению образовательными организациями; развитие онлайн-образования; формирование модели смешанного обучения; создание виртуальной (цифро-

вой) образовательной среды. В моделях смешанного обучения используются системы по управлению обучением (LMS). Цифровые технологии на основе искусственного интеллекта, например, чатботы, могут использоваться для оптимизации организации образовательного процесса, например, в качестве виртуальных консультантов, тьюторов, могут составлять индивидуальные программы обучения, отслеживать достижения обучающихся, консультировать на форумах, предоставлять техническую информацию и т. д.

ЦТ погружения в профессиональную среду предполагают использование виртуальных машин дополненной реальности, способных моделировать различные процессы в виртуальном пространстве. Также при смешанном обучении широко используются интерактивные Web 2.0-инструменты, облачные и блокчейн-технологии. Технология блокчейн может применяться, например, при подготовке выпускных квалификационных работ, давая возможность в открытой информационной среде реализовать интерактивное взаимодействие обучающихся, преподавателей и работодателей с использованием облачного информационного пространства. Облачные технологии дают возможность объединить информационные ресурсы и совместно работать над различными проектами и т. д.

При онлайн-образовании осуществляется перевод всего образовательного процесса в онлайн-режим. Для этого разрабатываются массовые онлайн-курсы, например, порталы «Интуит», Coursera, «Открытое образование». Основной акцент при этом делается на распространении контента, а не на вовлечение обучающегося в образовательный процесс и взаимодействие с ним.

Тренд создание виртуальной (цифровой) образовательной среды предполагает использование в образовательном процессе социальных медиа, позволяющих реализовать сетевое взаимодействие: веб-блоги, Wikis, сайты закладок, социальные сети, а также, например, использование платформы Moodle с целью создания единого образовательного пространства.

Активное использование цифровых технологий в образовательном процессе способствует в свою очередь трансформации дидактических моделей и концепций. Появились, например, такие модели как «Электронное обучение 2.0», «Педагогика 2.0», «Факультет 2.0», «Классная комната 2.0». Все более широко начинает применяться технология «Перевернутый класс», а некоторые авторы даже используют понятие smart-дидактика. От классической дидактики smart-дидактику отличает изучение и учет влияния на обучающегося взаимодействия с информационно-образовательными средами, интеллектуальными информационными системами поддержки (искусственным интеллектом) и т. д. Так, например, Шаронин Ю.В. отмечает, что использование современных медиаресурсов предполагает одновременное использование таких источников знаний как слово, наглядность и опыт, что в традиционной дидактике представлено разными группами методов. В рамках таких исследований поднимаются очень актуальные в настоящее время проблемы: интеграция ЦТ в образовательный процесс, обоснованное сочетание электронного и практического обучения, учет возрастных особенностей при внедрении ЦТ в образование и т. д. Так,

Шаронин Ю.В. делает обоснованное замечание о том, что нельзя допустить главной ошибки – сделать цифровую технологию самоцелью в образовательном процессе.

Также важной проблемой, связанной с применением ЦТ, является то, что создание виртуальной обучающей среды, персонификация образовательного процесса, повышение практической направленности образования – все это требует существенной трансформации функций преподавателя. В рамках новых дидактических моделей признается, что должна радикально измениться роль преподавателя – от «доставки учебного содержания» к педагогической поддержке, роли модератора, тьютора, фасилитатора, обучающего дизайнера, провайдера контента и ресурсов, наставника обучающихся. Некоторые авторы даже называют преподавателя инженером по обучению и штурманом, который помогает ориентироваться в базах знаний. Также речь идет о переопределении сущности контактной работы, а именно сокращении нагрузки на работу преподавателя по информированию обучающихся, как это делается при использовании технологии «перевернутый класс», а контактная работа проходит в других образовательных форматах: дискуссии, кейсы, разбор задач, мозговые штурмы и т. д.

При применении ЦТ в высшем образовании самым очевидным решением является разработка и внедрение в образовательный процесс электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС). Приводятся многочисленные преимущества использования ЭИОС в образовательном процессе: возможность синхронного и асинхронного взаимодействия преподавателей и обучающихся; возможность стереть границы времени и пространства и т. д.

Современные педагогические технологии, исходя из разумной целесообразности, стремятся учитывать как можно больше факторов, влияющих на процесс обучения и в этих условиях значительно меняется место и роль педагога в учебном процессе. В этой ситуации преподаватель должен владеть всем инструментарием методов обучения, и роль технологий в достижении современного качества образования в этих условиях значительно возрастает. Рассмотрим, как меняются функции преподавателя при активном применении современных интерактивных образовательных технологий. Как было сказано выше, в настоящее время существенно трансформируется информационная функция преподавателя, поскольку изменяются способы введения содержания обучения, преподаватель в качестве основных ставит перед собой задачи формирования мотивации обучающихся, организации их совместной деятельности как непосредственно во время учебного занятия, так и в ходе их самостоятельной работы. Происходит усиление консультативно-координирующей, экспертной роли преподавателя, он занимает позиции модератора, тьютора и фасилитатора.

При применении цифровых образовательных технологий наблюдается также трансформация контролирующей функции преподавателя, поскольку с одной стороны, позволяет снизить временные затраты на непосредственно проведение и проверку выполнения обучающимися таких контрольных заданий, как, например, тесты, контрольные работы и т.п. (поскольку это можно реали-

зовывать с применением ресурсов электронной информационно-образовательной среды), с другой стороны, предоставляет преподавателю возможность реализовывать в качестве оценочных средств такие методы обучения как, например, деловая игра, проектное задание и т.п.

Применение современных образовательных технологий повышает и уровень требований к преподавателю. Так, он должен уметь профессионально действовать с использованием различных образовательных технологий и компьютерных инструментов, например, быть способным устанавливать методические и технологические связи с электронными ресурсами, размещенными в электронной информационно-образовательной среде образовательной организации и сети Интернет, проектировать, организовывать и поддерживать взаимодействие обучающихся (как очное, так и онлайн), быть готов к постоянному совершенствованию образовательных ресурсов и т.д.

Виды современных образовательных технологий

Существуют различные классификации современных образовательных технологий. На настоящее время насчитывается больше сотни образовательных технологий. Г. К. Селевко провел анализ педагогических технологий, описал более 50 из них и сгруппировал их следующим образом:

- технологии, основанные на гуманизации учебного процесса;
- технологии на основе активизации и интенсификации деятельности;
- технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения, программированное обучение, технологии дифференцированного обучения, индивидуализации учебного процесса, опережающего обучения, компьютерные (информационные) технологии;
- педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: блочная система планирования, технология теории поэтапного формирования умственных действий

В таблице ниже приводится сводная классификация технологий / методов обучения.

Таблица 36

Классификация современных образовательных методов / технологий

Технологии / методы	Методы / формы	
1. Информационные технологии		
2. Дискуссионные методы	2.1. Групповая дискуссия	
	2.2. Диспут	
	2.3. Полемика	
	2.4. Дебаты	
	2.5. Прения	
	2.6. «Круглый стол»	
	2.7. «Аквариум»	

	2.8. Форум	
	2.9. Проведение веб-форумов	
	2.10. Коллоквиум	
	2.11. Вебинары и телевебинары	
	2.12. Интернет-конференции	
3. Игровые методы	3.1. Ролевая игра	
	3.2. Деловая игра	
	3.3. Организационно-деятельностная игра	3.3.1. Нооген
	3.4. Игровое проектирование	
	3.5. Имитационные игры	
	3.6. «Деловой театр» (метод инсценировки).	
4. Кейс-технологии	4.1. Анализ конкретных ситуаций (АКС)	
	4.2. Компьютерные симуляции	
	4.3. Ситуационные упражнения	
	4.4. Ситуационные задачи	
	4.5. Кейс-стади	
	4.6. Метод анализа кейсов	
	4.7. Метод инцидента	
	4.8. Метод разбора деловой корреспонденции (метод «папки с входящими документами», «информационный лабиринт» («In tray exercises»; «In basket exercises»), или «баскетметод»)	
	4.9. Метод ситуационно-ролевых игр	
5. Поисково-проблемные методы	5.1. Исследовательский метод	
	5.2. Эвристический (частично-поисковый) метод	5.2.1. «Мозговой штурм» (брейнсторминг)
		5.2.2. Синектика
		5.2.3 Кластер
		5.2.4. Ментальная карта
		5.2.5. Метод «Шесть шляп мышления»
		5.2.6. Морфологический анализ
5.2.7. Использование сво-		

		бодных ассоциаций
		5.2.8. Метод инверсии
		5.2.9. Метод номинальной группы
		5.2.10. Метод 635
		5.2.11. Интеллектуальная разминка
		5.2.12. Метод Дельфи
6. Проектные методы		
7. Тренинговые методы		
8. Технология ассесмент-центра		
9. Технология портфолио		
10. Технология модерации		
11. Методы активизации лекционных занятий	11.1. Лекция-диалог, или лекция-беседа, или диалог с аудиторией	
	11.2. Лекция-дискуссия	
	11.3. Интерактивная лекция	
	11.4. Лекция с разбором микроситуаций	
	11.5. Лекция-визуализация	
	11.6. Проблемная лекция	
	11.7. Лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация)	
	11.8. Лекция вдвоем	
	11.9. Лекция-консультация	
	11.10. Лекция-«пресс-конференция»	
	11.11. Метод Сократа	
12. Использование общественных ресурсов	– Приглашение специалистов	
	– Экскурсии и т. д.	

Педагогические технологии в настоящее время базируются на теориях психодидактики, психологии, кибернетики, управления и менеджмента и понимаются как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата.

Однако любые образовательные технологии – еще не гарантия успеха. Главным является органическое соединение эффективных образовательных технологий и личности педагога. Применяя те или иные образовательные технологии, основная цель педагога - уйти от таких отрицательных сторон традиционного образования, как шаблонное построение, нерациональное распределение времени на уроке, отсутствие самостоятельности, пассивность или видимость активности обучающихся, слабая обратная связь, отсутствие индивидуального обучения. Используя все особенности технологий, добиваться непрерывного повышения качества образования, выступить в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащегося, компетентным консультантом и помощником. Эта роль значительно сложнее, чем при традиционном обучении и требует от педагога более высокого уровня профессионально-педагогической культуры.

5.2. Педагогические задачи

Задача 5.39. Познакомьтесь с перечнем определений «педагогическая технология», сформулированных различными авторами, и выделите в них ключевые слова. Проанализируйте определения и по ключевым словам сделайте вывод: в каком из трех аспектов и на каком из уровней определяет педагогическую технологию каждый из авторов. Результаты анализа занесите в таблицу.

Таблица 37

Задание для самостоятельной работы

Автор	Определение	Аспект	Уровень
В. П. Беспалько	Педагогическая технология – это процесс коммуникации (способ, модель, техника выполнения учебных задач), основанный на определённом алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса.	процессуально-описательный	Общепедагогический
В. В. Гузеев	Педагогическая технология- обширная область знания, опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук.	научный	Локальный
Г. К. Селевко	Педагогическая (образовательная) технология- многомерный процесс	процессуально-действенный	Частнометодический (предметный)
ЮНЕСКО	Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и опре-	процессуально-действенный	Частнометодический (предметный)

	деления всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.		
--	--	--	--

Задача 5.40. Сравните, что общего и различного в понятиях «технология» и «педагогическая технология». Заполните таблицу.

Таблица 38

Задание для самостоятельной работы

	Общее	Различное
Технология	Деятельность представлена процедурно, т. е. как определенная система действий.	Замена одного процесса другим, а также изменение последовательности следования одного процесса за другим влекут за собой снижение результативности или полную остановку процесса переработки.
	Система способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развитие личности обучающегося.	Строго определенные набор и последовательность точно подобранных технологических процессов и операций
Педагогическая технология	Разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающей гарантированный результат.	При этом наиболее характерным звеном социальной технологии является не жесткая последовательность технологических процессов, что присуще промышленной технологии, а система обратной связи.
		Нельзя назвать строго определенным набором точно подобранных процессов, как это было в промышленной технологии.

Задача 5.41. Сравните понятия «методика» и «технология обучения». Что в них общее и что различное? Заполните таблицу.

Таблица 39

Задание для самостоятельной работы

	Общее	Различное
Технология обучения	Совокупность обучающих приемов для реализации содержания обучения и достижения поставленной цели.	В технологиях более представлена процессуальная, количественная и расчетная компонента.
		Отвечает на вопрос: «Как можно достичь требуемых результатов обучения, гарантированно?».
		Технология более воспроизводима
		Технология имеет менее устойчивую результативность.
		Носит ярко выраженный персонифицированный характер (творческий педагог).
		Предполагает присовокупление взрослого во всех многообразных проявлениях.
Методика обучения	Подразумевают систему спроектированных шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач обучения.	В методике более представлена целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентировочная стороны.
		Отвечает на вопрос: «Каким путем можно достичь требуемых результатов в обучении?»
		Методика менее воспроизводима
		Методика зависит от многих «если» (если талантливый педагог, если способные обучающиеся, если понимающие родители)
		Менее выражает «авторский» характер (за исключением авторских работ)

Задача 5.42. Сравните программированное и проблемное обучение по следующим параметрам:

- форма выражения предполагаемого образовательного результата;
- используемые для этого средства;

- критерии оценки образовательной деятельности.

Задача 5.43. *Каковы границы применимости проблемного обучения? В каких случаях оно эффективно, а в каких нецелесообразно?*

Задача 5.44. *Представьте, что вы готовите парную работу на уроке. Какие факторы дифференцированного обучения Вы будете учитывать? (Это могут быть мотивы изучения предмета; характер межличностных отношений в группе; уровень подготовки; поведение обучающихся; особенности объема памяти.)*

Задача 5.45. *Познакомьтесь с классификацией педагогических технологий Г. К. Селевко. Запишите примеры педагогических технологий для каждой классификационной группы.*

1) по характеру содержания образования (примеры):

- обучающие и воспитывающие;
- светские и религиозные;
- общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические;
- различные отраслевые;
- частнопредметные;
- монотехнологии;
- политехнологии;
- проникающие технологии.

Примеры: гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили

2) по организационным формам (примеры):

- классно-урочные и альтернативные;
- академические и клубные;
- индивидуальные и групповые;
- коллективный способ обучения;
- дифференцированное обучение.

Примеры: игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В. Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е. И. Пассова, и др.

3) по подходу (отношению) к ребёнку (примеры):

- авторитарные;
- дидактоцентрические;
- личностно-ориентационные;
- гуманно-личностные;
- технологии сотрудничества;
- технологии свободного воспитания.

Примеры: гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили

4) по преобладающему (доминирующему) методу (примеры):

- догматические;
- репродуктивные;
- объяснительно-иллюстративные;
- развивающее обучение;
- проблемные, поисковые;
- творческие;
- программированное обучение;
- диалогические;
- игровые;
- саморазвивающееся обучение;
- информационные (компьютерные).

Примеры: игровые технологии, проблемное обучение.

5) по категории обучающихся (примеры):

- массовая (традиционная) школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика;
- технология продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования и др.)

Примеры: игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов...

б) по типу управления познавательной деятельностью (примеры):

- классическое лекционное обучение;
- обучение с помощью аудиовизуальных технических средств;
- система «консультант»;
- обучение с помощью учебной книги;
- система «малых групп»;
- компьютерное обучение;
- система «репетитор» (индивидуальное обучение»;
- «программное обучение»;
- традиционная классическая классно-урочная система Я. А. Коменского;
- современное традиционное обучение в сочетании с техническими средствами;
- групповые и дифференцированные способы обучения;
- программированное обучение, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.

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. Д. Первин, В. К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии и др.

5.3. Практические / проектные задания:

5.3.1. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо разработать дидактические проблемные ситуации для обучения иностранному языку (тема, класс по выбору).

Материалы для изучения:

Достижению высоких, положительных результатов в процессе обучения способствует применение дидактических проблемных ситуаций, вызывающих у обучающихся осознанное затруднение, путь преодоления которого им необходимо найти, что послужит формированию следующих важнейших компетенций, которыми должен обладать обучающийся: способность воспринимать информацию, обобщать, анализировать, ставить цели и выбирать пути их достижения; логически верно, аргументировано и ясно строить устную речь; выполнять учебную деятельность; работать в коллективе и др.

5.3.2. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо разработать фрагмент программированного учебника с разветвленной программой по иностранному языку. В этом фрагменте нужно отразить 3-5 элементов по определенной теме. Каждый элемент должен включать:

- содержание материала (текст, рисунок, схему и т. п.);
- вопрос или задание к материалу;
- варианты ответов.

Каждый ответ должен содержать указание ученику по его последующим действиям, например: «вернитесь к материалу п. 2», «познакомьтесь с дополнительной информацией п. 3», «переходите к следующему пункту».

5.3.3. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо ознакомиться с теоретическими подходами образовательных технологий и сформулировать рекомендации по использованию одной из технологий (по выбору обучающихся) или ее методов в образовательном процессе.

Пример:

Рекомендации по организации работы с кейсом для учителя

1. Состав группы должен быть однородным, т. е. у обучающихся должен быть примерно одинаковый уровень знаний.
2. Группа разбивается на отдельные подгруппы. Формирование подгрупп обучающиеся могут осуществлять самостоятельно, на добровольной основе. В состав подгруппы должно входить от 4 до 6 человек. Предпочтение отдается четному числу участников.
3. Каждая подгруппа должна выбрать своего ответственного, который бы координировал ее работу.
4. Размещение обучающихся в подгруппе должно быть таким, чтобы у каждого обучающегося был потенциальный собеседник.
5. Учитель должен подходить к подгруппам, слушать ход обсуждения, иногда воодушевлять обучающихся, но ни в коем случае не делать никаких

комментариев относительно правильности решения.

6. Учитель должен занимать нейтральную позицию. Преподаватель выполняет здесь лишь две функции: регулирующую и корректирующую ситуацию.

7. После общего обсуждения учитель возвращается к традиционной роли и подводит итоги занятия. Для этого следует вернуться к теоретическому материалу и напомнить его ученикам, нужно указать название темы или раздела, которые были закреплены с помощью данного кейса. Далее следует сказать, что было предпринято в реальной ситуации, указав при этом, что решения, принимаемые в практической ситуации, не всегда бывают наиболее оптимальными.

8. В решениях, представленных обучающимися, необходимо отметить сильные и слабые стороны. Причем по кейсу может быть принято несколько решений, если они обоснованы.

9. При использовании кейс-метода лучше не выставлять оценки по балльной системе – достаточно отметить степень участия обучающихся в работе. Для выявления уровня подготовленности каждого обучающегося дополнительно к кейсу используется метод тестирования по завершении изучения темы.

5.3.4. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо заполнить таблицу, отметив преимущества и недостатки использования данной технологии в школьной практике.

Таблица 40

Задание для самостоятельной работы

Преимущества	Недостатки
– навык сотрудничества;	– возможность не проявлять активности;
– распределение обязанностей;	– не получение всестороннего опыта;
– комфортность ситуации;	– снижение ответственности;
– обогащение опытом;	– трудности организации и координации работы;
– групповое сплочение.	– трудности оценивания.

6. Тема «ДИСКУССИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ»

Содержание занятий лекционного типа

Понятие дискуссионных технологий обучения. Цель и специфика применения дискуссионных технологий. Методика проведения учебного занятия с использованием дискуссионных технологий. Виды дискуссионных технологий обучения. Групповая дискуссия. Диспут. Полемика. Дебаты. Прения. «Круглый

стол». «Аквариум». Форум и веб-форум. Коллоквиум. Вебинары и телевебинары. Интернет-конференции. Методы активизации занятий лекционного типа.

6.1. Теоретические материалы (при составлении теоретических материалов данного параграфа использовались материалы пособия Быкова А. К. «Методы активного социально-психологического обучения» и др.)

Дискуссионные технологии обучения – это технологии, основанные на организационной коммуникации в процессе решения учебно-профессиональных задач.

Дискуссия является одним из значений слова «спор». В современной научной литературе оно служит для обозначения процесса обмена противоположными мнениями. Они дают возможность путем использования в процессе публичного спора, системы логически обоснованных доводов воздействовать на мнения, позиции и установки участников дискуссии.

Специфической характеристикой групповой дискуссии (ГД) можно считать то, что в ней происходит **сопоставление** информации, мнений, идей, предложений ее участников.

Общая **цель** дискуссии – анализ или решение какой-то проблемы.

В каждом отдельном случае общая цель дискуссии конкретизируется в комплексе более частных целей (задач) таких, например, как сбор и упорядочение информации по обсуждаемой проблеме, поиск альтернативных подходов к ее решению, их обоснование, выбор оптимальной альтернативы. В каждой реальной дискуссии все эти задачи могут выступать либо последовательно, либо только одна-две из них.

В качестве **объекта** дискуссионного обсуждения могут выступать:

- специально сформулированные проблемы;
- случаи (по специальной терминологии – кейсы) из профессиональной практики.

Сфера применения дискуссионных методов:

- при обсуждении сложных теоретических и практических проблем;
- для обмена опытом между обучающимися;
- уточнения и согласования позиций участников дискуссии;
- выработки единого подхода к исследованию определенного явления;
- в целях глубокого, личностного усвоения знаний;
- для развития коммуникативной компетентности: умения доказывать, апеллировать, дебатировать, выражать свою или групповую точку зрения, слушать оппонентов, формулировать и задавать вопросы, оценивать и критиковать и др.

Достоинства метода групповой дискуссии:

- улучшает и закрепляет знания;
- увеличивает объем новой информации;
- вырабатывает умение спорить, доказывать, защищать и отстаивать свое мнение и прислушиваться к мнению других.

Недостатки дискуссионных методов:

- обострение негативных отношений внутри группы и между группами участников;
- формирование критической позиции;
- зависимость качества обучения от уровня подготовленности группы;
- возможность отклониться от темы.

Групповые обсуждения полезны для изучения и проработки сложного материала, для формирования нужных установок. Предметом дискуссии могут быть межличностные отношения самих участников группы. В этом случае сеть групповых взаимоотношений выступает как реальная учебная модель, с помощью которой обучающиеся на личном опыте усваивают особенности процессов групповой динамики, расширяя свои возможности самоопределения и понимания других.

Психологический механизм использования дискуссионных методов обучения позволяет:

- сопоставив противоположные позиции, дать возможность его участникам увидеть проблему с разных сторон;
- уточнить взаимные позиции, что уменьшает сопротивление восприятию новой информации;
- нивелировать скрытые конфликты, поскольку в процессе открытых высказываний появляется возможность устранить эмоциональную предвзятость в оценке позиций партнеров;
- выработать групповое решение, придав ему статус групповой нормы;
- используя механизм возложения и принятия ответственности, способствовать вовлечению участников дискуссии в последующую реализацию групповых решений; повысить эффективность отдачи и заинтересованность участников дискуссии в решении групповой задачи, предоставив им возможность проявить свою компетентность и тем самым удовлетворить потребность в признании и уважении.

Метод групповой дискуссии может быть положен в основу всего занятия («семинар-дискуссия», «практическое занятие-дискуссия»), а также может использоваться фрагментарно во всех видах учебных занятий, придавая им диалоговую форму.

Методика проведения групповой дискуссии

Методика подготовки и проведения групповой дискуссии включает в себя несколько этапов.

Подготовительный этап. На этом этапе важно обеспечить некоторые внешние условия для успешной работы.

- Определение состава участников. Рекомендуются включать в группу не более 15 человек (или разбить большую аудиторию на подгруппы по 7-9 человек).
- Регламент (продолжительность) работы должен быть оговорен совместно и заранее.
- Следует исключить возможные помехи – телефоны, радио и пр.

– Техническое обеспечение включает в себя обычно доску (флип-чарт) или проектор с экраном, позволяющих фиксировать промежуточные и окончательные итоги дискуссии.

– Пространственно следует расположить участников так, чтобы обеспечить непосредственную коммуникацию каждого с каждым, т. е. образуя круг или подкову.

– Проведение процедуры знакомства, установление правил коммуникативного этикета (форма обращения) и коммуникативного взаимодействия (очередность, форма и продолжительность высказываний).

1 этап – выбор темы.

Тема должна быть актуальной для участников дискуссии, социально значимой, связанной с реальной практикой. Она должна содержать проблемные моменты, вызывать интерес у присутствующих, быть для них достаточно знакомой, чтобы они могли компетентно вести ее обсуждение.

Тема может быть выбрана в рамках учебной программы изучаемых дисциплин, но обязательно с учетом интересов участников дискуссии.

Формулировка темы должна быть четкой и ясной, по возможности краткой, привлекающей внимание участников, заставляющей задуматься над поставленной проблемой. К примеру, для студенческой среды могут быть предложены следующие темы: «Как стать профессионалом?», «Всегда ли понимают друг друга отцы и дети?», «Что зависит от меня в студенческой жизни?» и др.

2 этап – разработка вопросов для обсуждения.

От того, как будут поставлены эти вопросы, во многом зависит успех предстоящего разговора. Формулировка вопросов должна включать в себя возможность предъявления различных точек зрения, быть поводом для размышления. В формулировках могут содержаться мнения, которые не являются бесспорными, могут приводиться положения, противоречащие фактам действительности, отличные от общепринятой трактовки.

Например, примерный перечень вопросов к дискуссии на тему: «Власть в организации. Принуждение или творчество?» может выглядеть следующим образом (И. Н. Галасюк):

1. Любая организация – иерархия. Иерархия подразумевает власть. Что заставляет людей создавать иерархию и подчиняться?

2. «Зная власть, мы ответим на вопрос: "Кто мы?"» – согласны ли вы с этим высказыванием М. Фуко?

3. Правы ли те, кто утверждает, что любой организации нужен сильный вождь, сильный руководитель?

4. Существует мнение, что, если хочешь узнать человека, поставь его начальником. Согласны ли вы с этим?

5. Важнейшими элементами в механизме научно организованного управления Ф. Тейлор считал четко поставленные задания и установление премий. Как вы относитесь к данному утверждению?

6. Принято выделять три стиля управления: авторитарный, либеральный и демократический. Какой из них вы считаете наиболее эффективным?

3 этап – разработка сценария дискуссии.

Сценарий, как правило, включает:

- вводное слово руководителя (обоснование выбора данной темы, указание на ее актуальность, задачи, стоящие перед участниками дискуссии);
- вопросы, вынесенные на обсуждение, условия ведения дискуссии;
- приемы активизация обучающихся (наглядные пособия, технические средства и др.);
- список литературы, необходимой для изучения.

Основные контуры замысла дискуссии доводятся до ее участников заранее. Обучающиеся должны за несколько дней до проведения дискуссии знать тему спора, предложенные для обсуждения вопросы, чтобы изучить проблему, прочитать необходимую литературу, проконсультироваться со специалистами, проанализировать различные точки зрения, сопоставить их, определить собственную позицию.

4 этап – непосредственное проведение групповой дискуссии на учебном занятии.

Ведущий во вступительном слове напоминает тему, цели и задачи дискуссии, предлагаемые вопросы для обсуждения.

После вводного слова ведущий начинает дискуссию постановкой вопроса или комментариями по проблеме, приглашает присутствующих высказать собственное мнение по первому вопросу. Он предоставляет слово желающим выступить, активно содействует естественному развитию обсуждения, втягивает в активный обмен мнениями всех участников.

Вводная часть – важный и необходимый элемент в любой дискуссии, так как участникам необходим интеллектуальный и эмоциональный настрой на работу, на предстоящее обсуждение.

Варианты организации вводной части могут быть и иные:

- заранее поставить перед одним или двумя участниками задачу выступить с вводным проблемным сообщением, раскрывающим постановку проблемы;
- кратко обсудить вопрос в малых группах;
- использовать краткий опрос по теме.

При руководстве дискуссией продуктивность выдвижения гипотез и идей повышается, если ведущий:

- дает время на обдумывание ответов;
- избегает неопределенных двусмысленных вопросов;
- обращает внимание на каждый ответ;
- изменяет ход рассуждения участников – расширяет мысль или меняет ее направленность (например, задает вопросы типа: «Какие еще сведения можно использовать? Какие еще факторы могут оказывать влияние? Какие здесь возможны альтернативы?» и т. д.);
- побуждает участников к углублению мысли (например, с помощью вопросов: «Итак, у вас есть ответ? Как вы к нему пришли? Как можно доказать, что это верно?»).

Ведущему следует **поощрять** участников спора, используя такие реплики, как: «интересная мысль», «хорошая постановка вопроса», «давайте разберемся, подумаем» и т. п. Он должен помогать выступающим в четкой формулировке мыслей, подборе нужных слов. Не нужно уходить от неожиданных вопросов, отказываться от обсуждения частных проблем, ссылаясь на их несоответствие плану дискуссии.

По результатам обсуждения проблемы ведущему необходимо сделать **вывод** и переходить к следующему вопросу.

5 этап – разбор, подведение итогов дискуссии.

Ведущий подводит итоги дискуссии, анализирует выводы, к которым пришли участники спора, подчеркивает основные моменты правильного понимания проблемы, показывает ложность, ошибочность высказываний, несостоятельность отдельных позиций по конкретным вопросам темы спора. Он обращает внимание на содержание речей, точность выражения мыслей, глубину и научность аргументов, правильность употребления понятий, оценивает умение отвечать на вопросы, применять различные средства полемики, отмечает наиболее активных участников дискуссии, дает рекомендации по дальнейшему изучению обсуждаемой проблемы, совершенствованию полемических навыков и умений.

Иногда, если состав учебной группы велик, ведущий в начале занятия создаст дискуссионные группы, в которых и идет первоначальное обсуждение вынесенной для спора проблемы.

Эффективность групповой дискуссии как способа принятия группового решения зависит от многих факторов. Одним из наиболее существенных является подготовленность и умения ее руководителя (ведущего). В процессе дискуссии ему приходится решать весьма разнообразные задачи, которые можно условно объединить в три блока:

- задачи по отношению к обсуждаемой проблеме;
- задачи по отношению к группе в целом;
- задачи по отношению к каждому участнику.

Задачи руководителя дискуссии на каждом этапе

Этап 1. Ориентация

1.1. По отношению к проблеме

Таблица 41

Задачи руководителя дискуссии

Задачи	Средства
Сформулировать цель и тему дискуссии	Объяснить, что обсуждается, зачем нужна дискуссия в данной ситуации, в какой степени следует решить проблему
Установить регламент дискуссии	Объявить участникам о временных границах дискуссии, порядок и длительность перерывов

Заинтересовать участников, создать необходимую мотивацию	Изложить проблему в виде противоречия, показать ее значимость
Добиться однозначного понимания проблемы всеми участниками	Задать контрольные вопросы участникам
Начать обмен мнениями	Предоставить слово желающим или согласно выработанному принципу

1.2. По отношению к группе

Таблица 42

Задачи руководителя дискуссии

Задачи	Средства
Познакомить участников, если они не знакомы	Попросить представиться, предложить задать вопросы друг другу
Ориентировать на совместное решение	Сообщить о преимуществах группового решения
Создать доброжелательную деловую атмосферу	Демонстрировать образец своим поведением

1.3. По отношению к каждому участнику

Таблица 43

Задачи руководителя дискуссии

Задачи	Средства
Добиться, чтобы в работе приняли участие все	Можно установить порядок выступлений с обязательным высказыванием каждого
Активизировать пассивных	Обратиться с персональным вопросом
Оказывать поддержку выступающим	Внимательно выслушивать каждого

Этап 2. Оценка

2.1. По отношению к проблеме

Таблица 44

Задачи руководителя дискуссии

Задачи	Средства
Собрать максимум предложений, постараться осветить все аспекты	Выслушать всех. Свои предложения высказывать последним
Провести анализ собранных мнений	Подвести частичные итоги, выделить основные положения
Держаться в рамках проблемы, не допускать повторов и отклонений	Тактично останавливать «отклоняющихся», напоминать о целях и задачах дискуссии

2.2. По отношению к группе

Таблица 45

Задачи руководителя дискуссии

Задачи	Средства
Поддерживать высокий уровень активности группы	Соблюдать равноправие в выступлениях – очередность и длительность
Поддерживать деловую атмосферу	Требовать ясного изложения мыслей, уточнять неясные места. Больше слушать и меньше говорить самому
Не допускать личной конфронтации участников	Пресекать оценочные суждения, направленные на личные качества оппонента
Поддерживать теплую, дружескую атмосферу	Использовать улыбку, поощрительные высказывания

2.3. По отношению к каждому участнику

Таблица 46

Задачи руководителя дискуссии

Задачи	Средства
Уделять максимум внимания мнению каждого участника	Внимательно выслушивать каждого
Способствовать ясной аргументации	Уточнять неясные положения, просить объяснить свою точку зрения
Активизировать пассивных	Обратиться с вопросом, просьбой высказать свое мнение
Сохранять беспристрастность	Уделять равное внимание каждому, оказывать поддержку всем участникам

Этап 3. Завершение дискуссии

3.1. По отношению к проблеме

Таблица 47

Задачи руководителя дискуссии

Задачи	Средства
Четкое и внятное подведение итогов	Формулировка вывода, решения или спектра решений
Оценить эффективность групповой работы	Сравнить итог с поставленной целью. Если тема не исчерпана, предложить дискуссию в другой раз.

3.2. По отношению к группе

Задачи руководителя дискуссии

Задачи	Средства
Принятое решение должно быть групповым	При подведении итогов учесть по возможности мнения всех членов группы. Предложить обменяться оценками принятого группового решения.
Помочь группе прийти к согласованному мнению	Ориентировать вопросы на поиск сходства, обобщать полученные результаты
Сохранять деловую доброжелательную атмосферу	Подчеркнуть важность разнообразия предложений и подходов для нахождения оптимальной альтернативы

3.3. По отношению к каждому участнику

Задачи руководителя дискуссии

Задачи	Средства
Добиваться того, чтобы у всех (большинства) осталось чувство удовлетворения от участия в дискуссии	Подчеркнуть вклад каждого в общий итог. Не жалеть заслуженных похвал. Поблагодарить всех членов группы за участие в дискуссии

Рассмотрим основные варианты дискуссионных методов обучения.

Круглый стол

Цель использования метода «круглого стола» – всестороннее глубокое рассмотрение актуальной проблемы путем ее свободного группового обсуждения.

Отличие метода «круглого стола» от метода групповой дискуссии в том, что на обсуждение выносят, как правило, проблемы междисциплинарного характера с участием приглашенных ведущих специалистов. Рассматриваемые темы обычно носят многоаспектный характер: политический, экономический, юридический, нравственный и т. д. Вопросы приглашенным специалистам для подготовки к выступлению и ответам передаются заранее.

Чтобы заседание «круглого стола» проходило активно и заинтересованно, целесообразно к подготовке занятия привлечь максимальное количество обучающихся, вызвать их инициативу, настроить на свободное общение. Чаще всего между обучающимися распределяются задания подготовить сообщения по одному из вопросов «круглого стола». Обучающиеся должны быть активны в выяснении (в форме вопросов) неясных для них моментов.

«Круглый стол» предъявляет свои требования и к приглашенным специалистам. Они должны быть не только крупными теоретиками или практиками в

своей области, но и прежде всего людьми, умеющими изложить как можно больше информации за короткий отрезок времени, а также умеющими анализировать и синтезировать свои мысли в доступной для обучающихся форме.

Достоинством данного метода для обучающихся является широкая возможность получить квалифицированные ответы по наиболее актуальным и сложным для самостоятельного осмысления проблемам и высказать, в свою очередь, их понимание.

Метод получил свое название от используемых атрибутов при его проведении. Он предполагает:

- круговое размещение столов в помещении;
- принцип свободного микрофона, когда выступают все желающие, нет резкой критики и одергиваний;
- предварительную подготовку перечня вопросов, на которые должен ответить «круглый стол», передачу вопросов приглашенным специалистам;
- применение технических средств для быстрой обработки поступающей информации.

Варианты методики проведения «круглого стола»

1. Классический вариант:

- 1) вступительное слово ведущего, представление участников, напоминание обсуждаемых вопросов;
- 2) заслушивание кратких вводных сообщений специалистов и обучающихся по сути проблем с изложением различных точек зрения;
- 3) уточнение ведущим предмета и вопросов дискуссии перед аудиторией;
- 4) дискуссия;
- 5) выработка согласованных позиций, поиск точек соприкосновения мнений; экспертной группой может быть предложено решение «круглого стола»;
- б) заключительное слово ведущего, разъяснение порядка решения вопросов, поступивших в ходе проведения «круглого стола» и сроков ответа по ним.

Неклассические варианты «круглого стола»:

- Начало «круглого стола» с показа видеофрагмента конкретной профессиональной ситуации с последующим обсуждением проблемы.
- Начало «круглого стола» с блицопроса обучающихся по кругу интересующих их вопросов, уточнение порядка работы участников.
- Начало работы с вопросов к приглашенным специалистам.

Диспут, форум, дебаты, симпозиум, прения, полемика

Слово «диспут» (лат. *disputare* – рассуждать, *disputatio* – прения) первоначально означало публичную защиту научного труда, написанного для получения ученой степени. В настоящее время под **диспутом** понимают публичный спор на научную или общественную тему.

На таком занятии проверяется способность обучающихся к поиску истины на основе полученных знаний и сформировавшихся убеждений, вырабатываются навыки ведения дискуссии по сложным проблемам. На обсуждение выносятся, как правило, два-три вопроса. В соответствии с ними создаются «малые полемические группы» – по две на каждый вопрос. Одна из них раскрывает суть проблемы и предлагает ее решение, а другая выступает в качестве оппонента, выдвигает контраргументы и свое понимание путей выхода из создавшейся ситуации.

Успех здесь во многом зависит от преподавателя, который выступает в качестве режиссера, от его умения создать на занятии психологический комфорт, обстановку свободы и раскованности участников семинара, от строгого соблюдения этики дискуссии. Диспут требует основательной подготовки всех его участников, особенно ведущих полемических групп. В заключительном слове преподаватель оценивает результаты дискуссии, работу на семинаре полемических групп и их ведущих, а также каждого участника семинарского занятия в отдельности.

Форум – обсуждение, в ходе которого экспертная группа вступает в обмен мнениями с «аудиторией». На форуме обычно обсуждается одна проблема.

Каждому желающему дается неограниченное время на выступление, при условии, что его выступление вызывает интерес аудитории.

Каждый конкретный форум имеет свою тематику – достаточно широкую, чтобы в её пределах можно было вести многоплановое обсуждение. Обычно форум имеет возможность поиска по своей базе сообщений. Отклонение от начальной темы обсуждения (т. н. оффтоп) часто запрещено правилами форума.

Веб-форум. Суть работы веб-форума заключается в создании участниками форума своих тем с их последующим обсуждением, путём размещения сообщений внутри этих тем. Отдельно взятая тема, по сути, представляет собой тематическую гостевую книгу. Пользователи могут комментировать заявленную тему, задавать вопросы по ней и получать ответы, а также сами отвечать на вопросы других пользователей форума и давать им советы. Внутри темы также могут устраиваться Опросы (голосования). Вопросы и ответы сохраняются в базе данных форума, и в дальнейшем могут быть полезны участникам форума.

Симпозиум – более формализованное, регламентированное (по сравнению с вышеперечисленными) обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории». Обсуждение, как правило, ведется через ведущего.

Дебаты – прения, обмен мнениями по каким-либо вопросам, явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), – и опровержений.

Вариантом этого вида обсуждений являются так называемые британские дебаты, воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в Британском парламенте. В них обсуждение начинается с выступления представителей от каж-

дой из сторон, после чего трибуна предоставляется для вопросов и комментариев участников поочередно от каждой стороны. Преподаватель, имея свою собственную четкую идейную позицию, в дебатах участвует как наблюдатель («спикер»), оценивающий не идейные взгляды участников (они, естественно, разные), а уровень профессионализма в понимании существа идеологий и программ. По окончании обсуждения происходит деление аудитории на стороны «за» и «против» в зависимости от перевеса аргументов – таким образом определяется результат дискуссии.

Полемика (греч. *polemika* – воинствующий, враждебный) – борьба принципиально противоположных мнений по тому или иному вопросу, публичный спор с целью отстоять, защитить свою точку зрения и опровергнуть мнение оппонента.

Прения – обсуждение какого-либо вопроса, публичный спор по каким-либо вопросам. Под этими словами, как правило, подразумевают споры, которые возникают при обсуждении докладов, сообщений, выступлений на собраниях и т. д.

Пленарная дискуссия. Открытые пленарные дискуссии обычно возникают в процессе обмена мнениями по окончании какой-либо групповой деятельности, и преподаватель может управлять возникновением таких дискуссий.

Идейная карусель, приоритеты, квадро

Идейная карусель – организуется последовательное обсуждение предложенных вопросов с последующим принятием коллективного решения. При проведении дискуссии обучающиеся разбиваются на микрогруппы (по 4-5 человек). Каждому члену микрогруппы дается чистый лист бумаги и всем задается один и тот же вопрос (например, каков принцип работы четырехтактного бензинового двигателя; каков способ образования Perfect Tenses). Без словесного обмена мнениями все участники записывают на своих листках бумаги спонтанные формулировки ответов на него. Листки с записями в режиме дефицита времени передаются по кругу по часовой стрелке соседям по микрогруппе. При получении листка с записями каждый участник должен сделать новую запись, не повторяя имеющиеся. Работа заканчивается, когда к каждому вернется его листок. На этом этапе записи не анализируются, не оцениваются и не отбираются. В микрогруппах происходит обсуждение сформулированных участниками ответов, предложений и выделение в итоговый список наиболее важных, актуальных из них. Происходит обмен результатами работок микрогрупп. Все микрогруппы предлагают по очереди свои формулировки из итогового списка. Если формулировка не встречает возражений других групп, она включается в окончательный общий список.

Приоритеты. Для проведения дискуссии каждый обучающийся получает листок с тезисами по определенной теме. Преподаватель дает первое задание: расположить предложения по порядку в соответствии с прочитанным текстом; расположить высказывания по теме в соответствии с собственным мнением в

порядке убывания приоритетов. Для этого высказывания оцениваются по десятибалльной шкале. На выполнение задания отводится 10 минут.

Участники разбиваются на группы по 4-5 человек в каждой. В группах они разрабатывают единую систему приоритетов. Затем все участники собираются для совместной дискуссии. Малые группы докладывают о своих результатах и спорных случаях.

Квадро. Многие дискуссии становятся неконструктивными из-за того, что участники изначально не определили свои позиции по обсуждаемому вопросу. Технология «Квадро» помогает выявить имеющиеся мнения, увидеть сторонников и противников той или иной позиции, начать аргументированное обсуждение вопроса.

Вебинары, интернет-конференции

Вебинар в переводе с английского означает онлайн-семинар или веб-конференция. Это дискуссия, которая проводится через сеть Интернет в режиме реального времени. Специфика вебинара состоит в возможности участников принимать, отдавать информацию и обсуждать ее. Вебинары используют для проведения презентаций, деловых совещаний, партнерских конференций, внутренних корпоративных встреч. Сегодня технологию вебинаров чаще всего применяют для онлайн-обучения: курсов, тренингов, семинаров.

Основные **возможности** вебинаров:

- Конференция проходит в многостороннем видео- и аудио-формате;
- Лектор демонстрирует материал на компьютере обучающегося;
- Лектор может передать право на управление материалом слушателям;
- Слушатели могут загрузить на свой компьютер вебинар и просмотреть его еще раз;
- Слушатели и лектор могут пользоваться текстовым чатом и доской для рисования;
- В ходе онлайн-встречи можно проводить опросы;

Преимущества вебинаров:

- Существенная экономия средств. Все что нужно для учебы – это компьютер, подключенный к сети, колонки и вебкамера. Стоимость онлайн-обучения ниже, чем цена на открытые семинары и тренинги. К тому же это исключает затраты, связанные с переездами, гостиницами и питанием.
- Экономия времени. Обучение по сети происходит короткими сессиями, обычно от одного часа до четырех.
- Интерактивное участие. Участники мероприятия могут задать вопрос тренеру, тут же получить квалифицированные рекомендации по конкретному аспекту, участвовать в голосованиях и опросах.
- Отсутствие границ и расстояний. Принимать участие в онлайн-конференции можно где угодно: за компьютером дома или в офисе, во время отдыха или в командировке.

Вебинар – эффективный способ обучения. Можно посетить различные мероприятия и выбрать наиболее подходящее для себя. Кроме того, онлайн-семинар можно записать и освоить в свободное время еще раз.

Интернет-конференции – конференции, реализуемые специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.

«Аквариум», «Двойное кольцо Сократа»

Методика проведения «техники аквариума»:

– Участники дискуссии делятся на две-три группы, 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.

«Двойное кольцо Сократа» (от 15 человек) – 6 участников располагаются во внутреннем круге, в котором стоит 7 стульев. Таким образом 6 стульев занято, 1 всегда свободен. Все остальные участники находятся во внешнем круге, где действует запрет на разговоры, можно только писать. Во внутреннем круге идет обсуждение заданной проблемы, если кто-то из внешнего круга хочет что-то сказать, он занимает 7 стул, при этом кто-то из внутреннего круга должен выйти.

Коллоквиум

Коллоквиум (лат. colloquium – разговор, беседа) – одна из форм учебных занятий, имеющая целью выяснение и повышение знаний обучающихся. На коллоквиумах обсуждаются: отдельные части, разделы, темы, вопросы изучаемого курса (обычно не включаемые в тематику семинарских и других практических учебных занятий), рефераты, проекты и др. работы обучающихся). Научные собрания, на которых заслушиваются и обсуждаются доклады.

Коллоквиум – это и форма контроля, разновидность устного экзамена, массового опроса, позволяющая преподавателю в сравнительно небольшой срок выяснить уровень знаний обучающихся по данной теме дисциплины.

Коллоквиум проходит обычно в форме дискуссии, в ходе которой обучающимся предоставляется возможность высказать свою точку зрения на рассматриваемую проблему, учиться обосновывать и защищать ее. Аргументируя и отстаивая свое мнение, обучающийся в то же время демонстрирует, насколько глубоко и осознанно он усвоил изученный материал.

Также дискуссионными по сути являются методы «Мозгового штурма» и «Интеллектуальной разминки», описанные в разделе «Эвристические методы».

Методы активизации занятий лекционного типа

1. Лекция-беседа

Лекция-беседа, или «диалог с аудиторией», – наиболее распространенная и сравнительно простая форма активного вовлечения слушателей в учебный процесс.

Она предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. С целью привлечения к участию в беседе слушателей лекции можно использовать вопросы к аудитории (озадачивание). Вопросы, которые лектор задает в начале или по ходу лекции, предназначены для выяснения мнений и уровня осведомленности слушателей по рассматриваемой теме, степени их готовности к восприятию материала. Вопросы можно адресовать как всей аудитории, так и кому-то конкретно. Вопросы могут быть простыми (фактологическими) или проблемными, требующими аргументации ответа.

Добиться от аудитории ответа на свой вопрос – педагогическое искусство и профессиональная обязанность преподавателя.

2. Лекция-дискуссия

При такой форме проведения лекции преподаватель не только использует ответы слушателей на его вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в переходах между логическими разделами излагаемого материала.

3. Лекция с разбором конкретных ситуаций

Напоминает лекцию-дискуссию, однако на обсуждение преподаватель ставит не вопрос, а конкретную ситуацию (устно или в видеосюжете). Изложение ситуации должно быть очень кратким, но содержать достаточную информацию для оценки характерного явления и его последующего обсуждения.

4. Лекция-консультация

Занятия в форме лекции-консультации целесообразно проводить, когда тема носит сугубо практический характер. После краткого изложения основных положений темы слушатели задают преподавателю вопросы. Ответам на них может отводиться до 50% учебного времени. В конце занятия проводится небольшая дискуссия – свободный обмен мнениями, который подытоживает преподаватель.

По комплексным проблемам организуется консультация с привлечением нескольких высоко квалифицированных специалистов в изучаемой области. Тогда занятие становится своеобразной «пресс-конференцией». При этом вопросы слушателей готовятся заранее в письменном виде и передаются приглашенным специалистам.

6.2. Педагогические задачи

Задача 6.46. Поясните, какие компетенции формируются благодаря дискуссионным технологиям у обучающихся при изучении иностранного языка.

Задача 6.47. Рассмотрите достоинства и недостатки дискуссионных технологий. Назовите условия обучения, при которых возможно применение дискуссионных технологий.

Задача 6.48. *Что является лишним в требованиях к организатору дискуссии?*

- 1) заранее подготовить вопросы, которые можно было бы ставить на обсуждение по выводу дискуссии, чтобы не дать ей погаснуть;
- 2) не допускать ухода за рамки обсуждаемой проблемы;
- 3) обеспечить широкое вовлечение в разговор как можно большего количества обучающихся, а лучше – всех;
- 4) не оставлять без внимания ни одного неверного суждения, но не давать сразу же правильный ответ; к этому следует подключать обучающихся, своевременно организуя их критическую оценку;
- 5) не торопиться самому отвечать на вопросы, касающиеся материала «круглого стола»: такие вопросы следует переадресовывать аудитории;
- 6) следить за тем, чтобы объектом критики являлось мнение, а не участник, выразивший его;
- 7) сравнивать разные точки зрения, вовлекая обучающихся в коллективный анализ и обсуждение, помнить слова К. Д. Ушинского о том, что в основе познания всегда лежит сравнение;
- 8) не обращать внимание на речевые ошибки участников дискуссии, давая возможность свободе высказывания.

6.3. Педагогические опыты

6.3.1. Для демонстрации дискуссионных технологий обучения проводится групповая дискуссия на тему «Педагогическая деятельность В. А. Сухомлинского». Перед проведением дискуссии обучающимся необходимо:

- 1) ознакомиться с биографией выдающегося педагога Сухомлинского В. А., прочитать несколько глав его художественного произведения «Сердце отдаю детям», а именно «Наши путешествия в мир труда», «Учение – частица духовной жизни», «Дайте ребенку радость умственного труда, радость успеха в учении»;
- 2) ознакомиться с педагогической системой В. А. Сухомлинского;
- 3) составить два-три вопроса, которые показались наиболее интересными из педагогической жизни деятеля;
- 4) написать слова-ассоциации к следующим словам: педагогическая система, педагог, труд, принцип;
- 5) ознакомиться с теоретическими материалами о распределении ролей во время проведения дискуссии.

Определяются три главных вопроса для обсуждения:

1. Каковы особенности педагогической системы, созданной В. А. Сухомлинским?
2. На каких принципах основывалась педагогическая система?
3. Какую роль автор отдавал трудовому и нравственному воспитанию в жизни ребенка?

Во время организационного момента обучающиеся делятся на группы, которые рассаживаются по кругу. Участники самостоятельно формулируют вопросы для обсуждения. Обучающиеся выбирают лидера в группе, который будет представлять точку зрения всей группы. При формулировании вопросов они используют слова-ассоциации, подготовленные дома вопросы, либо формулируют свои вопросы.

В начале дискуссии преподаватель просит лидеров групп собраться, чтобы высказать и защитить точку зрения своей группы. Другие участники в этот момент не имеют права высказываться. На выступление отводится 15 минут.

Логика выступления строится за счёт деления основного вопроса на подвопросы, которые обучающиеся должны составить.

Например, к вопросу «Каковы особенности педагогической системы, созданной В. А. Сухомлинским?», обучающиеся могут подготовить 2 подвопроса:

1. Что лежит в основе педагогической системы?
2. Какое место занимает такое качество человека, как гуманность?

Далее обучающиеся отвечают на вопросы, которые сами сформулировали.

В продолжение дискуссии лидеры групп вступают в обсуждение со всеми участниками. Обучающиеся сами поднимают волнующие их вопросы, пытаются обосновать их и сформулировать. Ведущий может помогать группам, предлагая им свои подвопросы. Например:

1. Согласны ли вы с мнением В. А. Сухомлинского, что «Без любви к природе невозможно воспитать нравственного человека»?
2. Как постоянное взаимодействие с природой поможет детям улучшить свои образовательные навыки?
3. Чему уделял В. А. Сухомлинский более внимание при процессе обучения?
4. Исчерпаны ли его педагогические достижения?
5. Почему профессию учителя В. А. Сухомлинский называет человековедением?

Завершается дискуссия тем, что ведущий предлагает найти то общее, что объединяет все вопросы, которые были заданы участниками дискуссии (речь идет о трех главных вопросах). Обучающиеся выслушивают мнения друг друга.

В конце занятия проводится рефлексия, которая направлена на обсуждение следующего вопроса: «Что нового вы для себя открыли, благодаря изучению педагогических идей и принципов В. А. Сухомлинского?».

Также после проведения дискуссии проводится рефлексия на предмет выявления ролей, которые каждый участник продемонстрировал во время про-

ведения дискуссии и анализируется эффективность данных позиций для групповой работы в целом.

Материалы для изучения:

Одним из важных аспектов анализа эффективности групповой дискуссии является изучение ролевой структуры группы, которая складывается и реализуется по ходу дискуссии. Одна из эмпирических (основанных на наблюдении реальных событий) **классификаций ролей участников групповой дискуссии** включает в себя следующий набор:

- инициативный – старается с самого начала захватить инициативу и попытаться с помощью аргументов и эмоционального напора склонить большинство группы к поддержке его позиции;
- спорщик – «встречает в штыки» любые выдвинутые предложения, его девиз «Я спорю, потому что я спорю»;
- соглашатель – выражает согласие с каждой высказанной точкой зрения;
- оригинал – время от времени выдвигает какие-либо неожиданные предложения, иногда мало связанные с обсуждаемой темой;
- организатор – обеспечивает выявление позиций всех участников дискуссии, задает уточняющие вопросы, пытается подводить промежуточные итоги.

С другой стороны, для эффективной групповой деятельности по решению проблем и организации их исполнения с точки зрения социально-психологических закономерностей группового процесса в состав группы должны входить исполнители разных ролей.

В общей деятельности группы можно выделить три составляющие, одинаково важные для успешной деятельности:

- работа по содержанию;
- организация групповой работы;
- создание благоприятной психологической атмосферы.

Роли, необходимые для эффективной работы по содержанию

– Аналитик – человек, ориентированный на целостное восприятие ситуации, выделение ее составных частей, установление взаимосвязи, выделение приоритетов.

– Генератор идей – человек, ориентированный на новые решения, интеллектуально активный, обладающий большим инновационным потенциалом.

– Эрудит – человек, компетентный в своей области, знающий ее в мелочах и ориентированный на большее углубление в конкретное содержание, способный выступать в качестве эксперта.

Разработчик – человек, ориентированный на детализацию общих принципов, доведение сформулированного решения до уровня технологии его осуществления.

Роли, необходимые для эффективной организации групповой работы:

– Организатор – человек, осуществляющий анализ ситуации и поставленных задач, формулирующий цели групповой работы, выделяющий отдельные этапы, выдающий задания отдельным исполнителям.

– Координатор – человек, осуществляющий анализ содержания всех индивидуальных деятельностей и сведение их в общее целое (работает в тесном контакте с организатором).

– Контролер – человек, осуществляющий надзор за правильностью реализации деятельности, особенно за соблюдением последовательности и времени выполнения работы, а также использованием ресурсов.

– Наставник – человек, ориентированный на передачу собственного опыта другим сотрудникам.

Роли, необходимые для создания благоприятного эмоционального климата:

– Эмоциональный лидер – человек, авторитетный для членов группы, обладающий влиянием вне зависимости от своего должностного положения.

– Диагност – человек, способный проводить оценку и анализ социально-психологического климата в группе, а также выявлять особенности других членов группы.

– Интегратор – человек, способный сплачивать группу для решения отдельных задач, обладающий частью лидерского потенциала, осуществляющий необходимую коррекцию состояния групповой атмосферы.

6.3.2. Для демонстрации влияния группы на отдельного участника могут быть использованы следующие техники:

А. Техника «Син-Обелиск»

Задача: отработка навыков коллективного принятия решения.

Инструкция: «Давным-давно в древней Атланте было решено построить Син для бога Онта. Это обелиск, который представлял из себя массивную прямоугольную глыбу из камня. Его строительство было закончено меньше, чем через две недели после начала! Ваша задача определить, в какой день была закончена эта работа. На это вам дается 20 минут. Вы получите карточки с нужным количеством информации для того, чтобы решить задачу. Вы можете общаться друг с другом, делиться полученной из карточек информацией, но нельзя их показывать друг другу. Удачи!»

Карточки:

1. Единица времени в Атланте – один день
2. День в Атланте состоит из Квогов и Йогов
3. Длина Син–Обелиска равна 50 Элям
4. Высота Син–Обелиска равна 100 Элям
5. Ширина Син–Обелиска равна 10 Элям
6. Син–Обелиск строится из каменных блоков
7. Один каменный блок имеет объем 1 кубический Эль
8. Первый день недели в Атланте называется Аквадей
9. Второй день недели в Атланте называется Нептиминус

10. Третий день недели в Атланте называется Авгаматия
11. Четвертый день недели в Атланте называется Нинилду
12. Пятый день недели в Атланте называется Мелтеми
13. В Атлантической неделе 5 дней
14. Рабочий день состоит из 9 Квогов
15. Перерыв каждого рабочего составляет 16 Йогов
16. В одном Квоге 8 Йогов
17. Каждый рабочий кладет 150 каменных блоков за один Квог
18. Во время рабочего дня на стройке может находиться группа только из 9 человек
19. Один из рабочих постоянно должен исполнять ежедневные ритуальные обязанности, во время которых он не работает
20. Мелтеми – выходной день
21. Кластер – это куб со стороной в один антилувиалический ярд
22. В одном антилувиалическом Парсанге 3 Эля
23. Син–Обелиск строится их каменных блоков бледно-фиолетового цвета
24. Бледно-фиолетовый цвет имеет важное значение в религии Атланты
25. В каждой группе работают две женщины
26. Строительство начинается утром в Аквадей
27. На строительстве может работать только одна группа рабочих
28. В одном фараонском долларе 8 атлантик–чипсов
29. 1 каменный блок стоит 2 фараонских доллара

Вопросы для анализа упражнения:

- Какие модели поведения помогли группе прийти к решению проблемы?
- Какие модели поведения препятствовали группе решить задачу?
- Каким образом в группе проявилось лидерство?
- Кто из членов группы участвовал наиболее активно?
- Кто из членов группы участвовал наименее активно?
- Как бы вы охарактеризовали весь процесс поиска решения?
- Что бы вы предложили на будущее, что могло бы улучшить групповой процесс поиска решения?

6.3.3. Техника «Корова»

Задачи: дать возможность всей группе принять совместное единое решение; при анализе процесса принятия решения освоить алгоритм такого принятия.

Инструкция. «Сейчас мы прочитаем условие задачи. Каждый из вас самостоятельно, без обсуждения, решит ее в уме. Ответ вы сохраните в тайне до того момента, пока все не решат задачу».

Условие задачи. «У фермера была корова. Он продал ее за 6 тыс. долларов. Взяв ссуду в банке в размере 1,5 тыс. долларов, он купил другую корову, более продуктивную, за 7,5 тыс. долларов. Прошло некоторое время, и эта ко-

рова не стала удовлетворять его требованиям. Но цены на рынке в тот момент были выше, и он продал ее за 8 тыс. долларов. Затем цены несколько упали, и он купил хорошую корову за 7,5 тыс. долларов. По каким-то причинам через год он ее продал за 4 тыс. долларов и купил новую за 3 тыс. долларов. Еще через год он решил окончательно порвать с фермерским хозяйством и продал корову за 10 тыс. долларов, поскольку цены стали опять высокими. С каким результатом он вышел из всех сделок – с убытком, прибылью или с тем же капиталом? Во сколько (в тыс. долларах) оценивается результат?»

После того как каждый из участников решит задачу, ведущие спрашивают о полученных результатах. Все участники делятся на группы в соответствии с полученными ответами. Если у всех ответы разные, то группы составляются по принципу наибольшей близости результатов. Оптимальное количество – 3-5 групп, не менее 2-3 человек в каждой.

Инструкция группам. «Вы должны разработать совместный план убеждения других групп в собственной правоте».

После того как планы разработаны и ведущие почувствовали, что группы могут работать согласованно, каждая из групп по очереди выступает со своими доводами. При этом лучше начинать не с той группы, у которой результат наиболее правильный. Выступающих в ходе доказательства прерывать нельзя.

Ведущие выясняют, не переменял ли кто-либо из участников своей точки зрения. Если такие есть, то они подключаются в соответствующие группы. Затем начинается дискуссия, в которой каждая группа пытается убедить других в правильности своего результата.

В итоге все должны прийти к одному результату.

6.4. Практические / проектные задания

6.4.1. Работа по подгруппам (формируются 3 подгруппы) – обучающимся необходимо:

А. Составить перечень условий обучения, при которых возможно применение дискуссионных технологий.

Б. Составить памятку с правилами поведения во время дискуссии для ее участников.

Материалы для ознакомления:

Успех дискуссии во многом зависит от соблюдения участниками правил ведения дискуссии, которые зачастую вывешиваются на плакате перед участниками спора.

Правила ведения дискуссии (по М. В. Кларину, И. Энкельманну):

- дискуссия – это деловой обмен мнениями, в ходе которого каждый выступающий должен стараться рассуждать как можно объективнее;
- выступления должны проходить организованно, каждый участник может выступить только с разрешения ведущего, повторные выступления могут быть только отсроченными, недопустима перепалка между участниками;
- каждое высказывание должно быть подкреплено фактами;

- в обсуждении следует предоставить каждому участнику возможность высказаться;
- каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены;
- необходимо внимательно слушать выступления других, размышлять над ними и начинать говорить только тогда, когда появляется уверенность, что каждое ваше слово будет сказано по делу;
- в ходе обсуждения недопустимо «переходить личности», навешивать ярлыки, допускать уничижительные высказывания и т. д.;
- отстаивайте свои убеждения в энергичной и яркой форме, не унижая при этом достоинства лица, высказавшего противоположное мнение;
- при высказывании мнений, не совпадающих с вашим, сохраняйте спокойствие, исходя из того, что два человека и не могут обладать одинаковым мнением;
- любое выступление должно иметь целью разъяснение разных точек зрения и примирение спорящих;
- говорите только по заданной теме и избегайте любых бесполезных уклонений в сторону;
- говорите лаконично, воздерживайтесь от растянутых выступления, сразу же начинайте говорить, по существу. Остроту дискуссии придают точные высказывания;
- ведите себя корректно. Не используйте время для высказывания недовольства тому или иному лицу, тем более отсутствующему.

Памятка участнику ведения спора-диалога в рамках дискуссии (по М. В. Кларину):

1. Я критикую идеи, а не людей.
2. Моя цель не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы «прийти к наилучшему решению».
3. Я побуждаю каждого из участников к тому, чтобы участвовать в обсуждении и усваивать всю нужную информацию.
4. Я выслушиваю соображения каждого, даже если я с ними не согласен.
5. Я пересказываю (делаю парафраз) то, что мне не вполне понятно.
6. Я сначала выясняю вес идеи и факты, относящиеся к обеим позициям, а затем пытаюсь совместить их так, чтобы это совмещение давало новое понимание проблемы.
7. Я стремлюсь осмыслить и понять оба взгляда на проблему.
8. Я изменяю свою точку зрения, когда факты дают для этого ясное основание.

6.4.2. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо:

А. Сформулировать 5-7 тем для групповой дискуссии, актуальные для разных категорий обучающихся: 1 группа – обучающиеся педагогического факультета, 2 группа – директора школ, 3 группа – преподаватели иностранного языка в школе иностранных языков.

Б. Сформулировать 6-7 вопросов для обсуждения в групповой дискуссии либо по одной из уже предложенных ими тем, либо по другой актуальной теме для своей категории участников.

В. Разработать сценарий дискуссии по своей теме.

Материалы для ознакомления:

Формулировки, используемые в споре, дискуссии (по Н. Т. Оганесян):

«Уважаемые коллеги...», «Основной вопрос нашего спора состоит в том, что...», «Я хотел бы выразить мнение...», «Для подтверждения нашей точки зрения мы приведем цитату...», «Вам, конечно, известно, что наука давно установила...», «Общеизвестным является тот факт...», «Я внимательно выслушал предыдущего оратора и хочу быть беспристрастным...», «Позвольте для подтверждения правильности этого тезиса апеллировать к следующим авторитетам...», «Я хочу поблагодарить выступающего за большое количество новых фактов...», «Среди прочего он отметил...», «Против этого свидетельствует то, что...», «Если сравнить оба эти мнения, то...», «По этой причине я предлагаю...», «В общих чертах дело выгладит следующим образом...», «Но из вашего ответа ясно...», «Итак, во-первых...», «Далее...», «Я не то хотел сказать...», «Эти слова неправильно выражают мою мысль...», «Позвольте мне уточнить свою позицию...», «Я считаю, что это предложение недостаточно аргументировано...», «Мы должны подумать, а не...», «Лучшим путем, как мне кажется...», «Нам необходимо решить...», «Наша группа занимает следующую позицию, отстаивает следующую точку зрения...», «Мы обосновываем ее со следующих позиций, таким образом...», «Я не хочу поддерживать ни ту, ни другую сторону...», «Мы утверждаем...», «Они возражают, указывая на...», «Мне, кажется, что они сходятся в этом вопросе...», «Возможно, что здесь и кроется решение, так как...», «В этом направлении мы и должны продолжать размышления...», «Мы уже довольно много говорим о...», «До сих пор все вертелось вокруг...», «При этом как-то упустили из виду...», «Именно это мне и кажется особенно важным, потому что...», «Вношу предложение...».

6.4.3. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – разработки фрагмента урока иностранного языка с использованием дискуссионных технологий (тема, целевая аудитория, вид дискуссионных технологий по выбору). Презентация строится следующим образом:

А. Совместно с обучающимися составляются протоколы наблюдения фрагмента урока с использованием изучаемых образовательных технологий.

Б. Обучающиеся поочередно показывают подготовленный фрагмент урока. Рекомендуется осуществлять видеосъемку. Во время показа все обучающиеся заполняют заранее подготовленные ими протоколы наблюдения.

В. Самоанализ обучающимся проведенного фрагмента урока.

Г. Рефлексия и обсуждение проведенного фрагмента урока в соответствии с критериями, отраженными в протоколах наблюдения.

Д. Заполнения листов оценивания с использованием метода рефлексии «Мухомор». Например, могут использоваться следующие показатели для оценивания фрагмента занятия:

1. Передача содержания (полнота, структурность, логичность...).
2. Правильность реализации метода или технологии, организация занятия.
3. Активность и творчество обучающихся, психологическая атмосфера.
4. Раздаточные информационные и рабочие материалы.

Оценки выставляются в виде «мухомора». Участники ставят точки в разных секторах в соответствии с критерием «близость к центру» – чем ближе к центру, тем лучше оценка.



Рис. 23. Вариант бланка для техники «Мухомор»

7. Тема «ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ»

Содержание занятий лекционного типа

Понятие игровых технологий обучения. Цель и специфика применения игровых технологий. Методика проведения учебного занятия с использованием игровых технологий. Виды игровых технологий обучения. Ролевая игра. Деловая игра. Организационно-деятельностная игра. Игровое проектирование. Имитационные игры. «Деловой театр» (метод инсценировки).

7.1. Теоретические материалы (при составлении теоретических материалов данного параграфа использовались материалы пособия Быкова А. К. «Методы активного социально-психологического обучения» и др.)

Игровые технологии обучения – это форма учебного процесса в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях. Условная ситуация – это заданная ситуация, в основе которой лежит социальный опыт.

Психолого-педагогические аспекты игры нашли свое отражение в работах А. Г. Асмолова, П. П. Блонского, Л. И. Божович, А. А. Бодалева, Д. Бруннера, К. Бюллера, Ш. Бюллера, В. Вундта, Л. С. Выготского, К. Гросса, А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, М. С. Кагана, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии и других ученых.

В игре как особом исторически возникшем виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности.

Единицей игры и в то же время **центральным моментом**, объединяющим все ее аспекты, является **роль**.

Характерная особенность игры – ее **двуплановость**. С одной стороны, играющий осуществляет реальную деятельность, которая требует действий, связанных с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач, с другой – ряд моментов этой деятельности носит условный характер, позволяющий отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными обстоятельствами. Двуплановость обуславливает развивающий характер игры.

Игровая ситуация в педагогике – это один из важнейших аспектов интерактивного обучения ребенка. Игровые технологии в обучении использовались как эффективный способ передачи информации в целях образования и воспитания детей уже издавна. Это традиционный метод обмена знаниями от старшего поколения к младшему. Как интерактивный, его использовали в народной педагогике. Наиболее часто игровые технологии используются в системе дошкольного и дополнительного образования. Однако к особенностям этой технологии можно отнести то, что в процессе взросления ребенка игра не вытесняется, а продолжает оставаться элементом образовательного процесса. Поэтому игровая технология применима не только по отношению к детям до-

школьного возраста, но и в школе, и в работе со взрослыми. В современной школе игры могут применяться для усвоения темы или раздела книги, для закрепления материала на финальном обобщающем уроке, и как самостоятельная технология, и как часть большого процесса. Наиболее популярным является применение технологии, как одного из методов внеклассной работы. Игровая тематика развивалась для максимально эффективного воздействия на учеников. Дети, которые погружены в определенные заданные условия, проявляют больший интерес к процессу обучения и конкретной теме.

Принято выделять несколько основных **функций** применения игровых технологий. Их называют основными миссиями:

- Развлекательная. Основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, побудить интерес.

- Коммуникативная. Игра вводит обучающихся в реальный контекст сложнейших человеческих отношений, способствует освоению общения. Самореализация. Игра важна как сфера реализации себя как личности. Именно в этом плане важен сам процесс игры, а не ее результат, конкурентность или достижение какой-либо цели. Процесс игры – это пространство самореализации.

- Игротерапевтическая. Игра может быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих в поведении, в общении с окружающими, в учении.

- Диагностическая. Игра обладает предсказательностью, она диагностичнее, чем любая другая деятельность человека. Игра – это особое «поле самовыражения».

- Коррекционная. При соблюдении обучающимися правил сюжета игры, знаний своей роли и ролей партнера, психологическая коррекция в игре происходит естественно. Коррекционные игры способны оказать помощь обучающимся с отклонением в поведении, помочь справиться с переживаниями, препятствующими их нормальному самочувствию и общению со сверстниками.

- Социализация. Эта функция заключается в синтезе усвоения богатства культуры, потенции воспитания и формирования личности, позволяющей функционировать в качестве полноправного члена коллектив.

Педагогические игровые технологии включают в себя методы и приёмы организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. «Основное отличие педагогической игры от игры вообще состоит в том, что она обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью».

Обычно игровые технологии в педагогике состоят из нескольких **основных этапов**. Это планирование целей, составление планов, за которым следует выполнение поставленной задачи. При правильном продвижении работы, обязательным пунктом будет разбор и анализирование всего процесса.

Вся деятельность приобретает смысл, когда заданные условия наиболее приближены к реальной жизни. У человека должно быть право выбора, свобода

действий и определенная ответственность. Именно при соблюдении этих требований происходит полное утверждение человеком самого себя.

Таким образом, игра содержит в себе несколько **основных составляющих**:

- Образы.
- Игровые процессы.
- Замена настоящих вещей условными.
- Естественная коммуникация между участниками.
- Условный сюжет.

Существует ряд **правил**, которых стоит придерживаться во время игры:

– Со стороны наставника игры правила воспроизводятся исключительно в игровой форме.

– Вся работа на уроке зависит полностью от хода и правил конкретной игры.

– При введении игровой технологии появляется элемент соперничества, при этом дидактическая задача меняется на игровую.

– От качественного выполнения поставленных задач полностью зависит исход.

– Нельзя вводить в учебный процесс игру ради игры. Важным моментом является осознание целей метода. Педагог должен четко систематизировать процесс и понять, оправдывает ли себя метод игры в отношении к конкретной учебной теме.

– Стоит отслеживать и контролировать введение развлекательного аспекта, ведь преобладать должна учебно-познавательная направленность.

Существует несколько **разновидностей педагогических игр**:

- Физические;
- Мыслительные;
- Рабочие, общественные и психологические.

Это разделение служит для того, чтобы структурировать большой раздел интерактивной педагогики. Но это далеко не единственное разделение на виды.

Выделяют группы игр по виду педагогического процесса:

- Учебные;
- Познавательные;
- Репродуктивные;
- Коммуникативные.

По образу игровой методики игры делят на несколько групп, а различие базируется на построении правил процесса. Первые – это игры со строго установленными правилами, вторые – с правилами, которые устанавливаются во время игры, третьи – со свободной игровой стихией. Игры с готовыми строгими правилами – это в основном предметные, спортивные, интеллектуальные, строительные, музыкальные и т. п. Свободный ход игры отображают более творческие типы: художественные, театральные, свадебные, игры в профессию и пр.

Выделяют следующие типы игр:

- Сюжетные;

- Деловые;
- Ролевые;
- Предметные;
- Имитационные;
- Игры-драматизации и т. д.

Специфика каждого вида зависит от дополнительных факторов. Они могут быть выполнены с предметами и без предметов, бывают уличные, комнатные, с применением компьютера. Наличие инвентаря, местоположение – все это влияет на дальнейший ход игры, и эти моменты должен учитывать наставник.

Технология проведения игры

1. Подготовка игры:

- выбор темы;
- определение учебных целей;
- предложение основы для составления модели;
- определение состава участников игры, распределение ролей;
- проработка сценария, подбор наглядного материала, размещения участников в аудитории, определение временных границ проведения игры.

2. Проведение игры:

- разыгрывание учебной ситуации.

3. Подведение итогов игры:

- общая оценка преподавателем групповой работы и вклада каждого участника;
- рефлексия (сами участники игры формулируют предложения по совершенствованию игровой деятельности).

Основными видами игровых технологий обучения являются ролевая и деловая игры.

Ролевая игра

Ролевые игры – род игровых методов обучения, основанных на моделировании и проигрывании социальных ролей в процессе решения учебно-профессиональной задачи. Ролевая игра – это интерактивный метод, который позволяет обучаться на собственном опыте путем специально организованного и регулируемого «проживания» жизненной или профессиональной ситуации. Её участники отыгрывают собственных персонажей, руководствуясь при этом характером своей роли и внутренними убеждениями персонажа в рамках игровых реалий.

В условиях ролевой игры обучающийся сталкивается с ситуациями, в которых он вынужден изменять свои коммуникативные навыки. Эффективность обучения обеспечивается тем, что человек лучше овладевает знаниями, навыками и умениями при условии принятия той или иной социальной роли, ранее недостаточно известной ему или усвоенной им.

Игры являются удобной **основой для построения имитационной деятельности** по разрешению различных профессиональных проблем. В ходе игры происходит ускоренное освоение предметной деятельности за счет передачи

слушателям активной позиции – от роли игрока до соавтора игры. Ролевые игры основаны на обучающем эффекте совместных действий. С психологической точки зрения, **содержанием** ролевой игры является не предмет, его употребление или изменение человеком, а **отношения** между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек – предмет, а человек – человек.

Ролевая игра – способ расширения опыта участников посредством предъявления им неожиданной ситуации, в которой предлагается **принять позицию (роль) кого-либо из участников** и затем выработать способ, позволяющий привести эту ситуацию к достойному завершению (игра).

Ролевые игры основаны на обучающем эффекте совместных действий. С психологической точки зрения, **содержанием** ролевой игры является не предмет, его употребление или изменение человеком, а **отношения** между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек – предмет, а человек – человек.

Проигрывание определенной сценарием роли, отождествление (идентификация) с ней **помогает** обучающему:

- 1) обрести эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми в личностных и профессионально значимых ситуациях;
- 2) установить связь между своим поведением и его последствиями на основе анализа своих переживаний, а также переживаний партнеров по общению;
- 3) пойти на риск экспериментирования с новыми моделями поведения в аналогичных ситуациях.

Игра открывает возможность **моделирования** существенных аспектов **практической деятельности** людей в режиме как реального, так и свернутого (игрового) времени. Участники могут не только познакомиться с определенным набором модельных, чаще всего типичных, ситуаций, но и апробировать различные способы поведения в них, а также приобрести опыт эмоциональных переживаний. Игра как ни один другой метод обучения позволяет создать целостный процесс совместной деятельности людей, развивающийся по собственным законам. Это делает ее незаменимым средством повышения социально-психологической компетентности участников.

В определенных ситуациях игра позволяет создавать условные (игровые) и вполне реальные дилеммы этического характера, в которых участникам необходимо сделать моральный выбор.

Также игра имеет большие **диагностические возможности**, которые открываются благодаря тому, что каждый участник реализует свое особое отношение к окружающему миру и особую субъективную деятельность. Это обеспечивается такими характеристиками игры, как добровольность участия, условность ситуации, отсутствие материальной заинтересованности, искусственность пространства и времени, выразительность, адресованность действий участников и их многозначность, богатство воображаемого плана, высокая удовлетворенность от процесса самой игры, временное освобождение от власти социальных обстоятельств, ожиданий, предписаний.

Роли каждого участника (в соответствии с общими условиями ролевой игры) могут привести обучающихся к живой дискуссии, особенно когда каждый вживается в роль, а не просто исполняет обязанности. Идея упражнений позволяет решить ряд проблем и тем самым развить навыки в областях управления и делегирования полномочий.

По **назначению** ролевые игры делятся на:

- ролевые игры по диагностике личностных качеств;
- ролевые игры тренировки социально-ролевого поведения (в том числе с элементами психо- и социодрамы);
- ролевые игры развитию коммуникативных и организаторских качеств.

В зависимости от полноты заданного сюжета:

- ролевые игры со слабо обозначенным сюжетом;
- ролевые игры с достаточно полно обозначенным сюжетом;
- ролевые игры с жестко заданным сюжетом.

Характерные **признаки** ролевой игры:

1. Наличие и распределение **ролей**. Каждый участник ролевой игры получает определенную роль.

2. Различие ролевых **целей** при решении поставленных задач. Участники ролевой игры принимают решения в соответствии с задаваемыми им социальными ролями. Ролевые цели предписываются участникам условиями игры и, в свою очередь, подразделяются на функциональные (обусловлены спецификой функциональных обязанностей специалистов, деятельность которых имитируется в игре) и игровые (характерны только для конкретной игровой ситуации).

3. **Взаимодействие** игроков, исполняющих те или иные роли. Оно происходит по вертикали и горизонтали. Исполнение роли представляет собой точное, буквальное, происходящее во внешнем плане воспроизведение деятельности другого человека. Принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях. Человек может принимать роль через присвоение:

- внешних черт («рисунка») поведения,
- норм деятельности,
- социальных задач, стоящих перед ролью.

4. Наличие **общей цели** у коллектива. Общей целью в ролевой игре является приобретение новых знаний и отработка навыков принятия осознанных ответственных решений в процессе совместной деятельности и в межличностном общении;

5. **Многоальтернативность решений**. В ролевой игре игрокам приходится принимать решение после анализа нескольких альтернатив, возможных вариантов дальнейшего развития ситуаций;

6. Наличие управляемого **эмоционального напряжения**. Оно возникает благодаря тому, что социальные роли выполняются участниками в контексте конфликтной ситуации; эта ситуация невольно сопровождается вынужденной активностью игроков;

7. Система индивидуального и/или группового **оценивания** деятельности игроков.

Процедура проведения ролевой игры:

1 этап – **подготовка** к проведению игры.

Ведущий объясняет суть метода, игровые правила и задачи участников. На данном этапе излагается сценарий и организуется игровое пространство.

Ведущий кратко, четко и выразительно описывает роли, так как поведение участников игры разворачивается в логике ролей и не требует дополнительных регламентации. Игровые роли распределяются с учетом желания участников группы, роли могут попеременно исполняться разными ее членами. Остальным участникам группы отводится роль наблюдателей. Для обдумывания ролей выделяется некоторое время.

2 этап – непосредственное **проведение** игры.

Участники в игре воплощают сценарий, происходит «проживание» участниками проблемной ситуации в ее игровом воплощении, т. е. в ролевой игре обучающиеся овладевают опытом деятельности и соответствующих ему переживаний, сходных с тем, что они получили бы в действительности. Другие обучающиеся фиксируют свои оценки происходящего по заранее определенным критериям. Значительно повысить эффективность метода ролевой игры позволяет использование видеотехники.

3 этап – **подведение итогов** игры.

Суть данного этапа – осмысление «пережитого». Начинать желательно с вербализации участниками игры своих переживаний (описания словами своих ощущений, возникавших по ходу игры) и обмена эмоциональным опытом между участниками игры.

Примерными **вопросами** для рефлексивного анализа ситуации участниками ролевой игры могут быть такие:

- Удовлетворены ли вы результатами игры и почему?
- Какие переживания вы испытали в ходе игры?
- Хотели ли бы вы что-то изменить, оказавшись вновь в такой ситуации, и что именно?
- Чем вам больше всего помогал и/или мешал партнер в поисках компромисса?
- Может ли вам пригодиться нынешний опыт, и если да, то в каких обстоятельствах реальной жизни?

Далее следует **анализ** ролевой игры, который включает в себя самоанализ ее участников и «обратную связь» (мнения, комментарии) в их адрес от других членов группы.

В комментариях не должно быть оценок ни самого человека, ни его поступков, слов и манеры общения. Продуктивная обратная связь не должна содержать советов или интерпретаций, в ней может присутствовать информация о том, какие чувства испытывает партнер (или наблюдатель), о чем он думает и как может поступить в данной ситуации. Например, его высказывание может

быть следующим: «Мне не нравится, когда Вы меня перебиваете, и у меня появляется желание прервать нашу беседу».

Члены учебной группы, выполняющие роль наблюдателей за развитием ситуации и сопереживающие происходящему, могут вести **протоколы** (карточки) наблюдения. Ниже приведена карточка наблюдения за «учительницей» из рассматриваемого нами примера. Карточка наблюдения содержит перечень критериев для оценки по пятибалльной системе проявляемых «учительницей» качеств.

Завершается обсуждение ролевой игры сопоставлением проигранной ситуации с реальной профессиональной и жизненной практикой, поиском аналогий из жизни самих обучающихся, планированием дальнейшей деятельности. Возможно, повторное проведение игры на основе внесенных поправок и изменений. Главным достижением ролевой игры можно считать желание участников воплотить полученный опыт в жизнь и повышение уверенности в своих собственных возможностях.

Деловая игра

Деловая игра – это род игровых методов обучения, род операциональных игр, заключающий в своей структуре форму воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики.

Проведение деловой игры представляет собой развертывание особой (игровой) деятельности участников на имитационной модели, воссоздающей условия и динамику практической деятельности. Игровая деятельность задается через **имитацию** функционирования социальных институтов и поведения игроков как **представителей** тех или иных организаций.

Применение деловых игр в процессе обучения способствует развитию профессиональных компетенций обучающихся, формирует умение аргументировано защищать свою точку зрения, анализировать и интерпретировать получаемую информацию, работать коллективно. Деловая игра также способствует развитию определенных социальных навыков и воспитанию правильной самооценки.

В процессе проведения деловой игры решаются учебные задачи, в частности:

- развивается активность обучающихся;
- формируется умение анализировать специальную литературу;
- активизируется творческое мышление обучающихся;
- вырабатывается способность практически оценивать различные точки зрения и пути их сопоставления;
- прививаются навыки поиска оптимального варианта решения.

Для деловых игр характерны:

- жизненность и типичность конкретных ситуаций, рассматриваемых в ходе игры;

- регулярное повторение задач и процедур, составляющих сущность игры;
- конфликтность и скрытые резервы; как правило, отсутствие конфликтности исключает саму постановку проблемы.

Область применения деловых игр как особого метода обучения довольно широка: экономика, управление, педагогика, психология, инженерные дисциплины, экология, медицина, история, география и т. д.

Специфика обучающих возможностей деловой игры как метода активного обучения в сравнении с традиционными играми:

1. Цели игры в большей степени согласуются с практическими потребностями обучающихся. Данная форма организации учебного процесса снимает противоречие между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности, системным характером используемых знаний и их принадлежности разным дисциплинам.

2. Метод позволяет соединить широкий охват проблем и глубину их осмысливания.

3. Игровая форма соответствует логике деятельности, включает момент социального взаимодействия, готовит к профессиональному общению.

4. Игровой компонент способствует большей вовлеченности обучающихся.

5. Деловая игра насыщена обратной связью, причем более содержательной по сравнению с применяемой в традиционных методах.

6. В игре формируются установки профессиональной деятельности, легче преодолеваются стереотипы, корректируется самооценка.

7. Традиционные методы предполагают доминирование интеллектуальной сферы, в игре проявляется вся личность.

8. Метод провоцирует включение рефлексивных процессов, представляет возможность интерпретации, осмысливания полученных результатов.

9. Опыт, полученный в игре, может оказаться даже более продуктивным в сравнении с приобретенным в профессиональной деятельности. Это происходит по нескольким причинам. Деловые игры позволяют увеличить масштаб охвата действительности, наглядно представляют последствия принятых решений, дают возможность проверить альтернативные решения. Информация, которой пользуется человек в реальности, неполная, неточная. В игре ему предоставляется хотя и неполная, но точная информация, что повышает доверие к полученным результатам и стимулирует процесс принятия ответственности.

Деловая игра **аккумулирует** элементы различных форм и методов обучения (анализ конкретных ситуаций, ролевую игру, дискуссию и др.). В отличие от игрового проектирования, имитационного тренинга, ролевой игры деловая игра обладает более гибкой структурой, не ограничивает выбор объектов имитации, предполагает введение спонтанно возникающих ситуаций.

По ходу игры используются **групповые обсуждения**, фокусирующиеся как на предметной стороне решаемых проблем, так и на особенностях взаимодействия участников.

Существенным признаком деловой игры является то, что она **многотактна** (предполагает множество ходов). Решение, принимаемое участниками игры на основе исходной информации, воздействует на модель объекта управления. Сведения об изменениях состояния объекта управления через систему оценивания действий участников поступают к игрокам. На основе полученной информации игроки вырабатывают решение на следующем такте управления, которое имеет целью новое воздействие на объект.

В зависимости от того, какой тип человеческой практики воссоздается в игре и каковы цели участников, деловые игры классифицируют на:

1. Производственная деловая игра – форма моделирования предметного и социального содержания профессиональной деятельности специалиста с целью овладения нормами социально-производственной деятельности и поиска оптимального решения деловой ситуации; другими словами – это воспроизведение деятельности организаций и руководящих кадров, а также игровое моделирование систем управления.

Производственные деловые игры в своей основе имеют поиск оптимальных решений конкретной проблемы или задачи, которые возникают в практической деятельности руководителей, специалистов и рабочих. Такие игры позволяют более полно воспроизводить деятельность руководителей и специалистов, выявлять затруднения и причины их появления, разрабатывать и оценивать варианты их преодоления, принимать решения и определять механизмы реализации. Это дает возможность рассматривать затруднения не абстрактно, а как конкретную задачную ситуацию, вытекающую из деятельности определенного предприятия.

Каждый участник производственной деловой игры выступает в ней в рамках должности, которую он занимает в структуре управления. Такая подготовка руководителей и специалистов позволяет резко сократить время разработки и внедрения конкретной проблемы в рамках предприятия и существенно повысить качество ее реализации. Производственные игры широко применяются на предприятиях для краткосрочного повышения квалификации, связанного с разработкой и внедрением нововведений в соответствии с целями и задачами функционирования предприятия на определенный плановый период.

2. Учебная деловая игра позволяет задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности специалиста. В этих условиях усвоение новых знаний накладывается на канву будущей профессиональной деятельности; обучение приобретает совместный, коллективный характер.

Учебные деловые игры как имитационные игры по целевым установкам и содержанию игрового участия включают близкие по смыслу элементы инсценировки событий, ролевой игры, психо- и социодрамы. Деловые игры можно использовать и как средство диагностики и прогноза поведения личности в различных (социальных, экономических и производственных) ситуациях. Они также эффективны для создания исследовательских моделей, способствующих

пониманию организационных структур, обучающих моделей, создающих типовые ситуации делового общения, и др.

Деловые игры классифицируются также по **характеру игрового процесса**:

1. Отношения между группами обучающихся носят характер **соперничества**. Действие одной группы прямо или косвенно влияет на действие другой. При этом контакт между группами необязателен.

2. Разыгрывается взаимодействие группы. Контакт с помощью различных видов связи – обязательный элемент игры.

3. Ведется соревнование. Группы обучающихся между собой не связаны, участники играют независимо друг от друга и, начиная с одной и той же исходной ситуации, достигают различных успехов.

Основные признаки деловой игры как технологии:

– наличие **модели системы отношений** в том или ином виде практики, воссоздание в ней предметного и социального содержания профессиональной деятельности;

– **реализация «цепочки решений»**. В деловой игре моделируемая система часто рассматривается как динамическая. На каждом новом этапе управления (новом игровом цикле) участники игровой группы могут получать информацию об изменении объекта с тем, чтобы выработать новое решение для следующего игрового цикла;

– **наличие и распределение ролей**. Роли и ролевые цели участников в ДИ часто смешаны – для части участников они строго заданы, прописаны и неизменны в течение игры, другая часть игроков определяют свои роли и формулируют цели, исходя из личного опыта. Из-за несовпадения ролевых целей участников (функциональных и игровых) при их взаимодействии происходит столкновение интересов, возникает **конфликтная ситуация**, что способствует созданию управляемого эмоционального напряжения. При этом в деловых играх, в отличие от ролевых, при выделении состава ролей на первый план выдвигается аспект инструментального обучения, обучения средствам и способам поведения и деятельности определенных должностных лиц и в то же время формализуется и упрощается аспект межличностных отношений. Роль ведущего деловой игры отчетливо активна. Он является организатором, следит за реализацией плана игры, часто является источником конфликтной ситуации.

– **различие ролевых целей** между участниками при выработке решений;

– **взаимодействие игроков**, исполняющих те или иные роли. Деловая игра проходит с максимальным эффектом, если игроки взаимодействуют в процессе общения;

– **наличие общей цели** у всего коллектива, достижение которой обеспечивается взаимодействием участников через подчинение их различных ролевых целей единой цели;

– **коллективная выработка решений** участниками игры. Выработка решения группой в целом отличается от формирования его на основе мнений

отдельных участников. При этом в условиях дефицита времени решение, выработанное группой, оказывается более рациональным, нежели полученное по индивидуальным решениям, формально, без обсуждения;

- **многоальтернативность решений.** В большинстве случаев решение, принимаемое группой, – это итог анализа альтернатив, возможных вариантов дальнейшего развития ситуации. Принимаемое решение является компромиссом между различными ролевыми установками и личными интересами участников;

- **наличие управляемого эмоционального напряжения.** В деловой игре создаются специальные условия для того, чтобы участники по-настоящему оказались вовлеченными в игру (создание конфликта, обеспечение личной заинтересованности, распределение ролей с учетом личностных особенностей и т. д.);

- **наличие системы индивидуального и/или группового оценивания деятельности участников.** Система оценивания в ДИ часто довольно разветвленная. Она реализует две основные функции: обеспечение обратной связи игрокам для формирования ролевых целей и активизации участников на каждом этапе игры; воздействие на участников, отклоняющихся в своей игровой деятельности от предписанных ролей (процедурное средство). Под системой оценивания понимается система поощрений и наказаний, балльная оценка, которая может быть групповой или индивидуальной.

К числу **аспектов**, по которым **оценивается деятельность участников деловой игры**, относятся:

- **эффективность** принимаемых участниками игры **решений** согласно заданной роли (представление решения к заданному сроку, использование рекомендуемых приемов и способов по выработке решений, наличие новизны, оригинальности, рациональность принятого решения и т. д.);

- **межгрупповое взаимодействие** участников деловой игры (быстрота в принятии решений, количество и качество внесенных контрпредложений по решениям, аргументированность при защите своих решений, помощь группам по их запросам и т. д.);

- **взаимодействие** участников игры **внутри игровых групп** (поощрения лидерами групп своих подчиненных за предложения по решению проблем и другие инициативы и т. д.);

- **личностные качества** участников деловой игры (эрудированность, принципиальность, умение аргументировать, использовать справочную литературу, честность, дисциплинированность, исполнительность, инициативность; умение лидера руководить, организовывать, рисковать и т. д.).

Способы представления инструкций игрокам:

- словесное описание в свободной форме возможных действий, прав и обязанностей игроков;

- перечень действий и их результатов в табличной форме;

– алгоритмическое представление поведения игроков, соответствующее технологии конкретной профессиональной деятельности и ее результатам (в графической форме).

Акцент на импровизацию диктует необходимость создавать инструкции игрокам в более свободной форме, вводя некоторые характеристики личностных качеств. Инструкции рекомендуется представлять в виде алгоритмов или технологии действий.

При определении **функций игроков** следует исходить из того, что они должны отражать основные виды деятельности специалистов, имитируемых в деловой игре.

При конструировании **ролевой структуры** важно обеспечить разность интересов игроков, поскольку она связана с конфликтными ситуациями, воспроизводимыми в деловой игре. Для этого целесообразно предусматривать как положительные, так и отрицательные роли, исполнение которых способствует созданию проблемной, а в некоторых случаях конфликтной ситуации, например: «лидер», «консерватор», «конформист», «провокаатор» и др.

Оптимальное число участвующих в игре – до 30 человек, в рабочей группе – 7 человек.

Для того чтобы деловая игра носила организованный характер и протекала как управляемая форма учебной деятельности, она должна содержать **правила игры**. Степень «жесткости» правил зависит от целей игры и объекта имитации. В тех случаях, когда объект имитации характеризуется «человеческим фактором», включает работу с людьми, правила должны отражать его спонтанный характер и определенную степень непредсказуемости. Правила игры являются нормой поведения для тех, кто согласился в ней участвовать.

Методика подготовки и проведения деловой игры в учебном процессе

На подготовительном этапе руководителю следует:

1. провести **консультацию**, на которой довести тему, цели и замысел занятия до обучающихся, предложить самому или дать задания, подготовить описание конкретных ситуаций или профессиональных задач для их разрешения в ходе деловой игры (например, по теме «Содержание и методика работы с детьми младшего школьного возраста при различных формах их школьной дезадаптации»).

2. **создать** в учебной группе рабочие **подгруппы** по рассмотрению каждой конкретной ситуации (профессиональной задачи) с содержательной дифференциацией темы деловой игры на проблемные вопросы (по обозначенной выше теме это могут быть ситуации и задачи по таким формам школьной дезадаптации, как: школьники с несформированными навыками учебной деятельности; школьники с несформированной мотивацией обучения; школьники со слабой способностью к произвольной регуляции поведения и внимания);

3. определить в рабочих подгруппах из их участников, имитирующих в игровой форме инструментальное содержание деятельности, **должностных лиц**

(роли) (по рассматриваемой в качестве образца теме это могут быть школьный психолог, родитель, классный руководитель и др.);

4. **назначить экспертов** по рассмотрению ситуации (задачи) в каждую рабочую подгруппу;

5. определить **задачи участников** игры, имитирующих деятельность должностных лиц, и экспертов в рабочих группах: осуществление анализа ситуаций (задач); оценка действий должностных лиц в предложенной ситуации (задаче); выработка педагогически целесообразного правильного решения по предложенной ситуации (задаче); определение оптимального содержания деятельности конкретных должностных лиц в анализируемой ситуации (задаче);

6. **довести учебную литературу**, которую обучающиеся должны изучить до непосредственного проведения деловой игры.

При непосредственном **проведении занятий** методом деловой игры работа строится следующим образом:

1. **вступительное слово** (до 10 мин). Руководителем называются тема занятия, ее цели и задачи, формулируются актуальность и замысел деловой игры, конкретизируются и уточняются ситуации (задачи), состав и порядок работы в подгруппах. Особое внимание обращается на перечень вопросов по каждой ситуации (задаче), на которые должны ответить рабочие подгруппы и конкретные участники игры;

2. **работа по подгруппам** по выработке коллективных решений, ответов на поставленные вопросы (30-35 мин);

3. рассмотрение **итогов работы первой подгруппы**. Заслушивание участников игры – должностных лиц по содержанию их деятельности в контексте поставленной ситуации (задачи). **Выступление эксперта** поданной ситуации. **Общая дискуссия** по содержанию и результатам рассмотрения первой ситуации (задачи). **Подведение итогов** обсуждаемой ситуации (задачи) с констатацией руководителем оптимального варианта решения;

4. аналогичное рассмотрение второй и третьей ситуации (задачи), результатов работы второй и третьей рабочих подгрупп;

5. **подведение итогов** деловой игры (10-15 мин).

На практике довольно часто используются такие критерии оценки эффективности работы групп: доклад (содержательная часть, четкость сообщения, регламент, лаконичность); новизна и правильность предлагаемых мероприятий; глубина и широта анализа; обоснованность мероприятий; активность членов подгруппы в обосновании и защите предлагаемых мероприятий.

Другие виды игровых методов обучения

Организационно-деятельностная игра – род игровых методов обучения, род операциональных игр, в ходе которой с использованием моделирования организации профессиональной деятельности обучающимися решаются актуальные теоретические и практические проблемы, развивается рефлексивный компонент творческого мышления.

В отличие от деловой игры, цель которой – решение актуальной педагогической задачи, целью организационно-деятельностной игры является решение

теоретической или практической проблемы. Задача – это ситуация, в которой надо найти определенный порядок действий (алгоритм) для достижения цели и в которой осуществление этого алгоритма требует наличия определенных умений. Проблемная форма организации деятельности, коммуникации, рефлексии и мышления, применяемая в организационно-деятельностной игре, означает, что игроки помещены в условия, когда они не знают, что и как делать, какие они должны выработать способы деятельности, коммуникации, мышления, рефлексии и т. п.

Организационно-деятельностные игры считают играми на развитие, методологизацию мышления, выработку обобщенных приемов продуктивной умственной деятельности. Организационно-деятельностная игра развивает способность к действиям в широкой, с зыбкими границами области, приучает к коллективной мыслительной деятельности, осуществляет перестройку мышления участников. Она отличается от деловой игры тем, что проводится более продолжительное время (как правило, в течение пяти дней), предполагает участие широкого круга организаторов: режиссера, сценариста, методологов и игротехников, обязательное и широкое использование рефлексивных методик.

Нооген – это педагогическая (образовательная) технология, по форме основанная на разработанных Г. П. Щедровицким организационно-деятельностных играх, а в качестве содержания использующая решение задач на онтологическое моделирование (создание возможных миров, например: построить занятие, где учитель молчит, построить мир, в котором есть язык, а в языке нет названий и т. п.).

Исходный элемент образовательной технологии – коллективное построение возможных миров и возможных научных теорий.

Предметом ноогеновских задач могут быть пространство, время, природа, история, язык, отношения между людьми (детьми и взрослыми).

Игровое проектирование является практическим занятием или циклом занятий, суть которых состоит в разработке проектов в игровых условиях, максимально воссоздающих реальность. Этот метод отличается высокой степенью сочетания индивидуальной и совместной работы обучающихся. Создание общего для группы проекта требует, с одной стороны, знание каждым технологии процесса проектирования, а с другой – умений вступать в общение и поддерживать межличностные отношения с целью решения профессиональных вопросов. Игровое проектирование может перейти в реальное проектирование, если его результатом будет решение конкретной.

Имитационные игры – на занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана) и обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет начальника цеха, зал заседаний). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

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

7.2. Педагогические задачи

Задача 7.49. *Ответьте на следующие вопросы:*

А. Объясните, как вы понимаете следующее правило применения игровых технологий в обучении: «Отличительной особенностью игры является её добровольность, поэтому творческие задания не должны быть обязательными для всех».

Б. Почему обязательным компонентом игровой технологии является подведение итогов игры. Как это реализуется на практике?

В. Объясните такой недостаток игры как технологии обучения как акцентирование внимания участников игры на выполнение игровых действий и поиск путей, ведущих к победе, а не на содержании материала.

Г. Объясните, почему в деловой игре нельзя играть в то, о чем обучающиеся не имеют представления.

Задача 7.50. *Добавьте к предложенным преимуществам игровых технологий:*

1. Позволяют активизировать и интенсифицировать учебный процесс.
2. Осуществляются межпредметные связи, интеграция учебных дисциплин.
3. Меняется мотивация обучения (знания усваиваются не про запас, не для будущего времени, а для обеспечения непосредственных игровых успехов, обучающихся в реальном для них процессе).
4. Сокращение времени накопления опыта (опыт, который в обычных условиях накапливается в течение многих лет, может быть, получен с помощью деловых игр в течение недели или месяца).

...

Задача 7.51. *Деловые игры имеет смысл использовать в тех случаях, когда важны:*

- получение целостного опыта выполнения будущей профессиональной деятельности;
- систематизация уже имеющихся у обучающихся умений и навыков;
- получение опыта социальных отношений;

– формирование профессионального творческого мышления.

Добавьте в этот перечень факторы применения деловой игры как технологии обучения.

7.3. Педагогические опыты

7.3.1. Для демонстрации ролевой игры могут быть проведены следующие игры:

А. Ролевая игра «Разговор молодой учительницы с директором»

Сюжет: В городе свирепствует эпидемия, поэтому многие учителя школы болеют. В это время у одной из молодых учительниц должна состояться свадьба. Она приходит к директору школы с просьбой предоставить ей, сверх положенных по закону трех дней отпуска, неделю за свой счет по семейным обстоятельствам.

Роли:

Директор школы. Он озабочен проблемами замещения уроков, необходимостью постоянно корректировать расписание и следить за дисциплиной школьников. Главная его задача – обеспечить полноценный образовательный процесс в школе.

Молодая учительница. Она предвкушает радость долгожданного события. Счастлива от свадебного подарка родственников в виде туристической недельной поездки. Основная ее задача – ничем не омрачить главное событие своей жизни и «медовую неделю».

Задача участников игры – достичь компромисса, не жертвуя своими главными целями.

Таблица 50

Протоколы оценивания для наблюдателей / экспертов

Положительные критерии	Баллы					Отрицательные критерии
Сила убеждения						
Живое изложение	5	4	3	2	1	Скучное, сухое из-
Поддерживает визуальный контакт	5	4	3	2	1	Избегает визуального контакта
Учитывает мнение партнера	5	4	3	2	1	Не учитывает мнение
Умеет заинтересовывать	5	4	3	2	1	Не умеет заинтере-
Общее впечатление						
Убедительна	5	4	3	2	1	1 Неубедительна
Эмоциональная стабильность						
Ведет себя спокойно и уверенно	5	4	3	2	1	Много признаков неуве-
На прерывание реагирует спокойно	5	4	3	2	1	Прерывание вызывает беспокойство

Речь непрерывная, четкая	5	4	3	2	1	Речь с повторами и за-
Голос ясный, размеренный	5	4	3	2	1	Голос тихий, преры-
Напряжение умеренное	5	4	3	2	1	Очень возбуждена
При нападениях не теряет, сохраняет хладнокровие и рассудительность	5	4	3	2	1	В ответ на нападения проявляет повышенную агрессивность или замы-
Общее впечатление						
Устойчива	5	4	3	2	1	Нестабильна

Б. Ролевая игра по диагностике личностных качеств «Цыган и лошадь»

Инструкция для группы: Цыган купил лошадь за 6 тыс. и продал ее за 7 тыс. Год спустя он купил ту же лошадь за 8 тыс. и продал ее за 9 тыс. Получил ли он прибыль? Если да, то сколько? У каждого участника имеется маленький лист бумаги, на котором следует написать свое решение в виде цифры. Советоваться друг с другом запрещено. Подглядывать и списывать тоже не стоит. Листочки с анонимными ответами просьба сдать ведущему.

Ведущий просит группу прийти к общему мнению по поводу того, что же получил цыган в итоге своих сделок. На выработку общего мнения дается фиксированное время. После дискуссии целесообразно предложить участникам группы поделиться своими впечатлениями о ходе дискуссии, обо всем происходившем с ними во время спора, об их чувствах и переживаниях.

В заключительном слове ведущий излагает данные собственных наблюдений о поведении обучающихся в ходе групповой дискуссии, проявившихся их личностных качествах.

В. Сюжетно-ролевая игра «Экзамен»

Сюжетно-ролевая игра «Экзамен» моделирует сложную коммуникативную ситуацию с конфликтом целей. В ней участвуют персонажи: Обучающийся и преподаватели кафедры физики (Ассистент, Доцент и Профессор – Заведующий кафедрой).

Конфликт целей основных персонажей (Обучающихся и Заведующего кафедрой) задается тем, что, пытаясь решить свои актуальные (сиюминутные) проблемы, эти участники игры хотят добиться разных результатов экзамена: Обучающийся – получить «неуд», а Заведующий кафедрой – поставить положительную оценку.

Игра предназначена в первую очередь для анализа стратегической составляющей коммуникации, а также выяснения причин выбора коммуникативных стратегий. В то же время она может быть использована для работы с тактической и технической составляющими коммуникативной компетентности участников.

Основные персонажи игры имеют аналогичные проблемы – проблемы зависимости от других. Особенность сюжета этой игры состоит в том, что свои проблемы участники не могут решить с помощью закрытой стратегии. При этом не важно, кто добился своих целей, – проблемы зависимости не прорабатываются и в решении этих проблем никто не продвигается. Эффективно разрешить проблему зависимости участники могут, только отказавшись от закрытой стратегии и вступив в кооперативное взаимодействие.

Информация всем участникам игры: Обучающийся учится на 2-м курсе Института Электроники. Все экзамены сдавал легко и всегда только на «отлично», активно участвует в общественной жизни, пользуется уважением сокурсников. Всем известно также, что родители Обучающихся – крупные специалисты в области электроники. В летнюю сессию Обучающийся сдает философию и математику на «отлично», а по дисциплине «Теоретические основы электротехники» неожиданно получает «удовлетворительно». Но еще хуже сложилось положение с экзаменом по дисциплине «Физика твердого тела», который он сдавал Ассистенту, проводившему семинары в их группе. На экзамене Обучающийся вел себя крайне неуверенно, отвечал откровенно плохо, и это при том, что в течение семестра он не пропускал занятий и выполнил практические работы. Ассистент отнесся к Обучающемуся доброжелательно, однако все усилия «вытянуть» у него ответ хотя бы на удовлетворительную оценку к успеху не привели. Та же самая история повторилась на пересдаче, где Обучающийся сдавал экзамен Доценту, читавшему лекции по этой дисциплине. Оба раза Обучающийся быстро уходил домой, ничего не объясняя товарищам по группе.

И вот наступил день последней пересдачи экзамена комиссии. По правилу, которое всегда строго выполнялось в Институте Электроники, если Обучающийся не сдаст экзамен в третий раз, его должны будут отчислить.

Действие происходит в кабинете Заведующего кафедрой. Ему дается право самому определять ход событий в пространстве и времени, т. е. приглашать участников игры к себе в «кабинет» по одному или в любом сочетании. Материал, на основе которого будет проходить экзамен, может быть самым произвольным. Важно только, чтобы было ясно, правильно отвечает Обучающийся или нет.

Игра считается оконченной, когда в экзаменационной ведомости представлена оценка и все члены комиссии поставили свои подписи.

Примечание. В описании игры все детали ситуации предусмотреть, разумеется, невозможно, поэтому допускается импровизация, не противоречащая основным характеристикам ситуации и выглядящая правдоподобно. Ведите себя «по-джентельменски» - подыгрывайте партнеру, не ловите на противоречиях. Ваши задача – не выиграть во что бы то ни стало, а правдоподобно разыграть сцены.

Ролевые инструкции:

Инструкция Заведующему кафедрой

Вы – профессор, заведующий кафедрой физики Института Электроники. По окончании летней сессии Вы узнали, что экзамен по дисциплине «Физика

твердого тела» не сдал лишь один обучающийся 2-го курса. Вы поговорили с преподавателями (Ассистентом и Доцентом), которым Обучающийся дважды проваливал экзамен, и с удивлением узнали, что этот Обучающийся – сын крупных специалистов в области электроники и до этой сессии учился только на «отлично». Преподаватели сообщили также, что Обучающийся исправно посещал занятия и выполнял все контрольные работы. Перед экзаменом они не сомневались, что он получит высокую оценку. Однако и на экзамене, и на первой передаче Обучающийся обнаружил полное незнание предмета. Его поведение вызывало полное недоумение, он был как бы сам не свой. Все усилия помочь Обучающийся ни к чему не привели, он смог ответить хотя бы на «удовлетворительно». Вместе с тем преподаватели не потеряли расположение к Обучающемуся и считают, что комиссии стоит приложить усилия, чтобы поставить положительную оценку.

Вы назначили день экзамена, а Вам домой позвонил ректор и доверительно сообщил, что разговаривал с отцом Обучающихся, который рассказал ему о трудностях своего сына с физикой. Родители считают, что парень переутомился, у него легкое нервное расстройство. Возможно, он чего-то не понял в этом предмете, попытался разобраться – не получилось, и у него возникла иллюзия, будто он не понимает предмета в целом, появился страх перед экзаменом. Ректор попросил Вас повнимательней отнестись к Обучающемуся и постараться поставить ему положительную оценку. Причем сделать это надо как можно более корректно: парень отличается честностью и принципиальностью.

Сейчас Вы будете вместе с Ассистентом и Доцентом принимать у Обучающихся экзамен. Продумайте цели и тактику Вашего поведения.

Инструкция Ассистенту

Вы вели занятия в учебной группе, в которой обучался Обучающийся. Лично Вам парень импонирует, и поэтому его поведение на экзамене Вас очень удивило и огорчило. Как Вы ни старались помочь, его ответы никак не давали возможность выставить ему положительную оценку. Пытаясь задним числом объяснить происшедшее, Вы склоняетесь к мысли, что всему виной какие-то события и «амурном фронте», ведь и Вы в студенческие годы чуть не провалили одну из сессий, влюбившись в сокурсницу, и думаете, что нечто подобное происходит со Обучающимся. Однако никаких фактов, подтверждающих это предположение, у Вас нет.

Инструкция Доценту

Вы читали курс лекций на потоке, где учится Обучающийся. Ничем особенным он, на Ваш взгляд, от остальных не отличался. По Вашему мнению, парень просто «с жиру бесится», избалован донельзя своими родителями, и эта встряска пойдет ему только на пользу. Однако Вы не сторонник крайних мер и считаете, что серьезный разговор, который мог бы провести со Обучающимся Заведующий кафедрой, снял бы проблему. В то же время Вы не склонны предаваться «сантиментам» и намерены вести себя «по правилам», и если Обучающийся будет отвечать на последней переэкзаменовке столь же плохо, то Вы поставите ему неудовлетворительную оценку.

Инструкция Обучающемуся

Вы – обучающийся 2-го курса Института Электроники. Ваши родители – крупные специалисты в области электроники, занимают высокие должности в электронной промышленности. Лет пять назад ректор Вашего института был заместителем Вашего отца, но их добрые деловые отношения сохранились и по сей день. Родители всегда хотели, чтобы сын продолжил их дело. Сначала Вы искренне поддерживали их планы, но в выпускном классе школы у вас появился сильный и устойчивый интерес к медицине. Однако родители отнеслись к этому как несерьезному увлечению, которое пройдет. По их настоянию Вы поступили в Институт Электроники.

Учились Вы без интереса, но добросовестно, экзамены сдавали всегда на «отлично», не отлынивали от общественной работы и поддерживали хорошие отношения с товарищами. К концу второго курса Вы окончательно осознали, что Ваше призвание – медицина, и решили уйти из института. Но для того, чтобы не расстраивать родителей, которые до сих пор не сомневаются, что подсказали Вам правильный путь, Вы решили симулировать свою неспособность учиться и провалить предпоследний экзамен. Однако, несмотря на более чем слабый ответ, Вам поставили «удовлетворительно». Теперь последняя надежда на экзамен по «Физике твердого тела». Вы уже дважды проваливали его. Назначена последняя пересдача. Вы ожидаете, что комиссия попытается выставить Вам положительную оценку, но это не входит в Ваши планы. Объяснять комиссии причины, по которым Вам надо получить «неуд», Вы также не расположены, поскольку не исключаете, что об этом станет известно родителям. Дома знают о Ваших неудачах, переживают, и Вы тоже делаете вид, что переживаете и усиленно готовитесь к экзамену. Вместе с тем Вы уже не раз жаловались родителям, что неспособны понять эту науку и, вероятнее всего, в третий раз тоже провалитесь.

Инструкция члену экспертной группы по анализу поведения персонажей игры

Вы входите в состав экспертной группы по анализу поведения персонажей игры. Внимательно наблюдайте за ходом игры и будьте готовы ответить на следующие вопросы.

1. Какой техникой слушания пользовались персонажи, какие приемы использовали? Прерывали ли собеседники друг друга и как часто? Владеют ли они паузой?

2. Кто был лидером в диалогах? Кто больше всех говорил? Кто провел свое решение?

3. Насколько оказалась удачной последовательность, в которой было организовано взаимодействие (порядок приглашения на беседы)?

4. Постарайтесь определить преобладающее эго-состояние персонажей в терминах «Родитель – Взрослый – Ребенок». Были ли переходы и когда? Каковы возможные причины этих переходов?

5. Как распределялась ответственность между персонажами? Были ли попытки кого-либо из персонажей переложить ответственность на чужие плечи?

6. Все ли, на Ваш взгляд, было сделано для того, чтобы прояснить ситуацию, добиться взаимопонимания?

Типичные варианты поведения персонажей:

Наиболее плодотворным является анализ ролей Заведующего кафедрой и Обучающихся, поскольку Ассистент и Доцент – фигуры вспомогательные. Для этого удобно «расчленивать» весь ход событий на три эпизода: разговор Заведующего кафедрой с Доцентом и Ассистентом в отсутствие Обучающихся, беседа Заведующего кафедрой наедине с Обучающимся и «экзамен», когда встречаются все четыре участника игры. Хотя наличие всех трех эпизодов совсем не обязательно, именно такой рисунок событий можно назвать типичным.

Предварительную встречу с другими членами комиссии Заведующий кафедрой, как правило, проводит для того, чтобы уточнить ситуацию и выяснить предметные позиции Доцента и Ассистента, т. е. узнать степень информированности о ситуации в целом, а также их предположения и намерения. Типичны и его попытки убедить членов комиссии в желательности благополучного исхода экзамена – проставлении положительной оценки даже при весьма слабом знании Обучающимся предмета. Разговор при этом ведется с «закрытых» позиций, истинная причина желания поставить положительную оценку не демонстрируется, а наоборот, маскируется какими-либо благовидными резонами о разной роли конкретных дисциплин в уровне общего профессионализма.

Но, пожалуй, еще более часто встречается такой способ ведения разговора, при котором Заведующий кафедрой стремится услышать от своих подчиненных заверения в том, что они готовы поставить положительную оценку, а затем позволяет им уговорить и себя. При этом он не интересуется даже тем, что же думают собеседники о причинах провала Обучающихся в предыдущих случаях, или же интересуется только ради проформы. Иногда такая тактика имеет успех, и Заведующему кафедрой удается склонить своих подчиненных к решению во что бы то ни стало выставить удовлетворительную отметку. Тогда игра быстро идет к финалу. Тут же приглашается Обучающийся, и комиссия выводит ему положительную оценку. Робкие попытки Обучающихся поставить под вопрос качество своих знаний отвергаются под предлогом, что преподавателям виднее, знает ли он их предмет.

Анализ такого, в общем-то весьма удручающего, хода дел не вызывает особых трудностей. Предметные позиции (т. е. представления о ситуации) всех участников остаются закрытыми, известны только их намерения, вытекающие из весьма односторонней и неадекватной интерпретации событий. *Обучающийся за счет обмана манипулирует чувствами своих родит-лей, родители, играя на старой привязанности, манипулируют ректором, ректор – Заведующим кафедрой. Заведующий кафедрой манипулирует своими сотрудниками, а преподавательский состав – Обучающимся. Круг замкнулся! Все участники лишь усугубили собственные проблемы, укрепив свои инфантильные зависимости.*

В самой игре «в кадре» находится лишь часть замкнутой цепочки взаимных манипуляций. Получив от оставшегося «за кадром» ректора цель в форме задачи (а не проблемы!), Заведующий кафедрой не стремится к полной ориен-

тировке в ситуации. Он, в свою очередь, доводит эту задачу до своих подчиненных. *Никто из участников не берет на себя ответственности за разрешение проблемы.* Иной раз дело доходит до курьезов – Заведующий кафедрой может сказать: «Примите у этого молодого человека экзамен, а мне сейчас необходимо отлучиться по важным делам». Тут он снимает с себя ответственность даже за решение задачи.

Беседа со Обучающимся – центральный эпизод всей игры. Выбор адекватного способа ее проведения предопределяет успех или неуспех разрешения ситуации. Здесь важно все: способ установления контакта, постановка цели, распределение инициативы, умение выслушать другого и готовность разделить ответственность за исход беседы. Раскрыть действительные причины поведения Обучающихся – это всего лишь полдела. Результат более продуктивен, если оба участника установят отношения типа «Взрослый – Взрослый» и реализуют открытую стратегию. Обмен предметными позициями (не только информацией, но и отношением к ситуации) создает предпосылки для поиска конструктивных решений, где часть ответственности берет на себя Обучающийся (прояснение отношений – вплоть до конфронтации – со своими родителями).

Если дело дошло до разыгрывания «экзамена», то надежд на продуктивное разрешение проблем почти не остается. Кто бы ни «победил», а это в основном зависит от напористости участников, основные персонажи остаются со своими проблемами. Этот эпизод интересен разве только с точки зрения диагностики ресурсов давления.

Г. Ролевая игра по тренировке социально-ролевого поведения «Конфликт»

Группа разбивается на «тройки», участники выбирают конфликтные ситуации, в которых побывал один из них. Например, двое претендуют на одну бесплатную туристическую путевку. Роли распределяются в каждой «тройке». Цель руководителя – по возможности сгладить конфликт, конструктивно разрешить его. Цель конфликтующих – вывести конфликт наружу и победить в этом споре. Конфликтующим предстоит очень коротко и убедительно аргументировать свою позицию и с достоинством выйти из конфликтной ситуации. Ведущий должен понять, в чем сущность конфликта, отделить повод от причины, выяснить истинное положение вещей, дать оценку ситуации.

В заключение определяются самые заядлые спорщики и самый лучший арбитр.

Д. Ролевая игра по развитию коммуникативных и организаторских качеств «Царство-государство»

Цель: обучение участников умению самопрезентации в «пространстве» профессиональной роли; отработка коммуникативных навыков; развитие толерантности в диалоге с «родителями».

Материалы: список вопросов для ролевой игры, реквизит для «Царской приемной» («корона», кусок ткани, бумажные, елочные и другие украшения, «трон» для «царя»), листы бумаги, ручки, фломастеры.

Инструкция: на втором этапе сооружается «Царская приемная»: «трон», «царские атрибуты». Во время игры ведущий находится в стороне, наблюдает за происходящим. Он включается в ролевую игру только в случае искажения хода игры участниками (участники часто отшучиваются, само значение игры теряется, участники часто выходят из своих ролей, «царь» чрезмерно упрощает выполнение задач участников, кто-то из действующих лиц не понимает значения своей задачи).

В игре участвуют следующие действующие лица: король или царь, советник царя, подданные, зрители, нанимающиеся на должности министров экономики, юстиции, культуры, иностранных дел, начальника охраны, советника, врача, повара, главнокомандующего, фрейлин.

В зависимости от числа участников и желающих попробовать свои силы в ролевой игре число действующих лиц может меняться.

Распределение ролей.

Ведущий представляет следующее задание: «После того, как вы получили благословение родителей, вы ушли из своего родного дома в Большой город нашего „царства-государства“, где живет строгий, но справедливый Царь-Горох. Вы обучились там ремеслу и пошли искать место работы. По дороге к месту назначения вам встретился гонец царя. Он разносил важную весть. Царь объявил о том, что ему нужны люди на должности министра экономики, юстиции, культуры, иностранных дел, начальника охраны, главнокомандующего. Во дворец ему также требуются хороший врач и повар. А царице нужна парочка хорошеньких фрейлин, которые будут всячески развлекать гостей и саму царицу. Вы незамедлительно отправились во дворец к царю».

Ведущий предлагает кому-либо из ребят побыть главным в волшебной стране, побыть ее царем. Царь выбирает себе советника, может выбрать царицу. Затем ему нужно нанять на работу министров экономики, юстиции, культуры, иностранных дел, а также начальника охраны, советника, врача, повара, главнокомандующего, фрейлин. Царица может набрать на работу фрейлин, а главнокомандующий – солдат. Ребята выбирают роли по желанию. На каждую должность объявляется конкурс по всему «царству-государству».

Собственно игровое действие.

Участники пытаются устроиться на работу к «царю» (работодателю). После того как все роли распределены, «царь» и «советник» дают задание своим служащим – разработать план-программу своих обязанностей или дел. Исполняющему роль царя предлагается ряд вопросов, которые обычно задаются на собеседовании при приеме на работу с наилучшими и нежелательными ответами.

Предпочтительно, чтобы «царь» отмечал ошибки, которые можно разобрать во время обсуждения. «Царю» предлагается переделать вопросы на «царский лад». Вопросы можно переформулировать следующим образом: во-

прос «Какой стартовый заработок вас бы устроил?» заменяется на вопрос: «Какого жалования просишь?» или «Сколько монет ты хочешь получать за свою работу?»; вопрос «Что вам известно о нашей компании?» заменяется на вопрос: «Что тебе известно о нашем государстве?» и т. д. Участнику, исполняющему роль царя, предлагается изменять вопросы в соответствии с игровой ситуацией вместе с «советником», пока остальные участники готовятся к выступлению.

Задача «подданных»: придумать свою программу действий, получить согласие «царя» на занятие должности.

Шпаргалка для выступления «подданному»

- Представиться.
- Ответить на вопрос: «Что я буду делать на этой должности?»
- Ответить на вопрос: «Почему нужно взять именно меня?»
- Рассказать о своем опыте, успехах. Время выступления: 10 минут.

Задача «царя»: провести с претендентами беседу в царской приемной, принять на работу достойных служащих (то есть таких, которые сумеют доказать «царю», что они именно те, кого он ищет). Необходимо принять на должности таких служащих, при которых бы «царство-государство» процветало.

Задача «советника»: помогать «царю» принимать решения, анализировать план-программу каждого претендента и его поведение, обсуждать с «царем» принимаемые решения.

Шпаргалка для «советника»

- Постараться определить следующее:
- Говорит ли рассказчик о своих целях, что он конкретно сделает на своей должности?
- Уверен или не уверен претендент в своих намерениях?
- Вызывает он доверие или нет?
- Берет ли ответственность на себя?
- Насколько он серьезен?
- Как ведет себя с «царем»: уважителен, слишком теряется или, напротив, ведет себя слишком вызывающе? Задача «царицы»: наблюдать за происходящим, а также рассмотреть претенденток на должность фрейлин и принять их на работу. Она может использовать те же вопросы, что и «царь».

Задача зрителей: наблюдать за ходом игры и поведением действующих лиц.

Шпаргалка для зрителей

В процессе наблюдения отметить следующие моменты:

- Как говорит претендент: уверенно/неуверенно, убедительно/неубедительно.
- Каков язык телодвижений: мимика, жесты, закрытая/ открытая поза и т. д.
- Особенности речи, наличие контакта глаз.
- Хочется ли слушать дальше или нет.
- Серьезен или все время смеется.

- Почему его приняли/не приняли на работу?

Во время подготовки исполнителей ролей «подданных», роли «царя» и «советника» к игровой ситуации, «зрители» сооружают игровое пространство. На саму игру отводится 30 минут.

Обсуждение результатов:

- Каковы впечатления, чувства по поводу виденного и услышанного?
- Какие трудности возникли, когда нужно было представить себя «царю»?
- По какому принципу набирал себе «царь» служащих (брал ли он тех, кто ему просто симпатичен или является другом/подругой, или тех, кто убедительно представил себя)?
- Что показалось сложным при составлении плана-программы?
- Будет ли процветать «царство-государство» с выбранными служащими?
- Почему взяли/не взяли на работу того или иного претендента?
- Куда смотрели во время выступления претенденты? Был ли контакт глаз?
- Какими были мимика, жесты, темп речи?
- Каким был голос: робкий, решительный, четкий?
- Было ли выступление претендентов ярким, выразительным?
- Были ли начало и конец в выступлении?
- Представились ли претенденты, когда вошли?
- Был ли рассказ выступающего интересным (использовались ли примеры, юмор, интересные факты)?
- Какие ошибки допускали «подданные», отвечая на вопросы «царя»?
- В каких случаях ответы на вопросы «царя» были удачными (используется таблица с вопросами).

Вопросы задаются конкретному участнику и всей группе.

7.3.2. Для демонстрации деловой игры может быть использована следующая игра.

Описание ситуации:

Начинается урок литературы. Учительница Мария Петровна обращается к Саше Сергееву, который опаздывает сесть на свое рабочее место.

- Сергеев, ты вечно опаздываешь, – с раздражением говорит учительница.
- Любопытно. Вы все замечаете, – язвит подросток.
- Что-то ты сегодня опять разговорчивый. Проверим, как ты выполнил домашнее задание. К сегодняшнему дню надо было выучить одно из стихотворений Маяковского. Слушаем тебя. Может быть, ты нас чем-нибудь порадуешь?
- Я не выучил, – признается Саша.
- «Почему?» – спрашивает Мария Петровна.
- Не выучил и все, – вторит подросток.

– Ветер у тебя в голове гуляет, Сергеев. Безответственный ты человек. На таких, как ты, ни в чем нельзя положиться, – заключает учительница.

– –Почему это на меня ни в чем нельзя положиться? – возмущается Саша.

– Потому что человек проявляется в том, как он относится к своим обязанностям.

– Подумаешь, одно стихотворение не выучил. Может быть, я Маяковского вообще не люблю.

– Скажи, пожалуйста, критик какой нашелся! Маяковского он не любит. А вообще кому это интересно – любишь ты Маяковского или нет? Маяковский – известный поэт, он в программе.

– Ну что с того, что он в программе, – парирует Саша.

– Может быть, тебя программа не устраивает? – спрашивает учительница.

– Может быть, и не устраивает, – в ответ.

– В таком случае, может быть, тебя и школа наша не устраивает? Тогда поищи себе другую.

– А что вы меня пугаете? И вообще, чего вы ко мне привязались со своим Маяковским? Вы сами-то, кроме Маяковского, что-нибудь знаете? – расходится подросток.

– Как ты себя ведешь, Сергеев! Выйди из класса! – кричит учительница.

– Ну и выйду...

Организация групповой работы.

Из числа обучающихся создается три рабочие группы, в каждой из которых «назначаются» должностные лица. Ими могут быть: учительница литературы, классный руководитель – опытный педагог, заместитель директора по учебно-воспитательной работе (старший рабочей группы), педагог-психолог, родитель школьника, эксперт по ситуации.

Задачи всем участникам деловой игры:

1. проанализировать ситуацию под углом зрения действий участников предложенной ситуации, рассмотреть причины конфликта с позиций «разыгрываемой» роли;

2. предложить педагогически целесообразное правильное решение по ситуации с позиции «разыгрываемой» роли.

Задачи рабочим группам в целом (их решение докладывает старший группы):

1. проанализировать ситуацию под углом зрения определения истинных причин конфликта с использованием психолого-педагогических знаний;

2. выявить ошибки учительницы и определить проявления ее профессиональной некомпетентности;

3. выработать педагогически целесообразные действия по разрешению конфликта;

4. определить оптимальное содержание деятельности конкретных долж-

ностных лиц для того, чтобы не допускать подобных конфликтов и способствовать их разрешению.

7.4. Практические / проектные задания

7.4.1. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо составить памятку для участников ролевой игры (1 группа) или деловой игры (2 группа), в которой изложить основные особенности и правила поведения во время данного вида игр.

7.4.2. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо ознакомиться с различными видами игр, которые можно использовать при изучении иностранного языка и добавить свои примеры игровых ситуаций в каждое из предложенных направлений.

Материалы для ознакомления:

Лексические игры

Цели:

- познакомить обучающихся с новыми словами и их сочетаниями;
- тренировать обучающихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке;
- активизировать речемыслительную деятельность обучающихся;
- развивать речевую реакцию обучающихся.

Групповая игра

Две команды учеников становятся лицом друг к другу. У каждого ученика картинка с изображением памятного места Лондона, которую он прячет за спиной. По сигналу ведущего одна из команд одновременно показывает второй команде свои картинки и быстро прячет. Члены второй команды должны запомнить и сказать, что было изображено на рисунках и в каком порядке.

Карусель

Дети, взявшись за руки, образуют 2 круга: внешний и внутренний. Учитель говорит: «Go!». Дети начинают двигаться, каждый по своему кругу, причём один круг движется по часовой стрелке, другой – против. Через 10 секунд учитель говорит: «Stop!». Дети останавливаются, и ученик из внешнего круга, обращаясь к стоящему напротив ученику, говорит: «How can I get to Trafalgar Square (Big Ben and ...)?». Ученик из внутреннего круга отвечает: «You can get there by bus (boat, taxi and ...)». Дети снова начинают двигаться по кругу до тех пор, пока не услышат «Stop!». Учитель останавливает движение таким образом, чтобы все пары имели возможность обменяться вопросом и ответом. В 6 классах, изучая тему «Животные в нашей жизни», обучающимся можно предложить игру «A birthday party». Учитель выбирает водящего и говорит: «Alina has a birthday today. Children let us have a birthday party. Get your presents ready». Обучающиеся по очереди дарят какое-то животное со словами: «Good afternoon! I wish you many happy returns of the day. Here is my present for you. Take a whale (monkey and ...)!». После того как все ребята поздравили Алину,

она говорит: «I like all my presents. I like the whale (monkey and...)! Thank you very much!».

Эту же игру можно предложить в другом варианте. «Алина собирается открыть зоопарк. Что бы вы предложили ей купить для зоопарка?». Обучающиеся по очереди говорят: «Alina you should buy a ... because ...». Алина заслушивает предложения и в конце говорит: «Of course I'll buy ...».

Также можно предложить игру «Are you ...?». Ведущий изображает какое-либо животное. Он совершает различные действия, характерные для этого животного. Другие ученики стараются угадать, какое животное он изображает. Угадавший становится ведущим.

Цифры

Цель: повторение количественных числительных.

Ход игры: образуются две команды. Справа и слева записывается вразброску одинаковое количество цифр. Учитель называет цифры одну за другой. Представители команд должны быстро найти и вычеркнуть названную цифру на своей половине доски. Выигрывает команда, быстрее справившаяся с заданием.

Числительные

Цель: закрепление количественных и порядковых числительных. Ход игры: образуется две команды. Учитель называет порядковое или количественное числительное. Первая команда должна назвать предыдущее число, вторая – последующее (соответственно порядковое или количественное числительное). За каждую ошибку команда получает штрафное очко. Выигрывает команда, получившая меньшее количество штрафных очков.

Цвета

Цель: закрепление лексики по пройденным темам.

Ход игры: ставится задача назвать предметы одного цвета. Выигрывает команда, которая сумеет назвать больше предметов, животных и т. д. одного цвета.

Таким образом, педагогический потенциал любой игры состоит в том, чтобы вызвать у школьников интерес, стимулировать их умственную и речевую активность, направленную на закрепление новых лексических единиц, создавать атмосферу соперничества и сотрудничества в ходе выполнения того или иного упражнения.

Собери картинку

Каждой команде дается конверт, в котором находятся 12 частей от картинки. Нужно быстро собрать картинку и дать ее описание с помощью структур I see ... This is ... He has got... ...She has got It is blue (grey, etc.)

Собери букет

Оборудование: живые или искусственные цветы или осенние листья.

Учитель: У каждого из вас есть любимый учитель. Давайте соберем букет для него. Только мы должны соблюдать одно условие: называть цвет каждого цветка или листочка правильно, иначе букет быстро завянет.

Ученик: This is a red flower. This is a yellow flower. Etc.

“Lottery”

Представители команд по очереди достают из коробки карточки с написанными на них словами и распределяют их по категориям. Например:

“Clothes – Shoes” или “Healthy food – Unhealthy food”

«Составь слово»

Каждому из играющих учеников выдаём листок с нарисованной цепочкой квадратиков и набор картонных квадратов с буквами алфавита. Учитель (ведущий) называет слово на русском языке или показывает рисунок с изображением какого-либо предмета. Ученики произносят слово на английском, а затем выкладывают слово из выданных букв.

Для развития у обучающихся навыков применения грамматических конструкций используются грамматические игры. Благодаря использованию в обучении грамматических игр, ученики успешно преодолевают языковой барьер, за счет создания естественной языковой среды учителем.

“Who is who?”

Учитель вместе с одним учеником задумывают известного человека или одноклассника. Остальные ученики должны отгадать персонажа, используя языковые конструкции при ответе на вопрос учителя:

Is he (she) taller than me? – Yes, he is.

Does he (she) study better than me? – No, he doesn't.

“I can ...”

После прохождения темы урока, например, спорт, учитель задает вопрос:

What do you can? И ученики отвечают, используя конструкцию: I can run\jump\swim.

Фонетические игры

Цели:

- тренировка обучающихся в произношении английских звуков;
- формирование навыков фонетического слуха.

Среди фонетических игр, используемых на начальном этапе обучения, можно выделить игры-загадки, игры-имитации, игры-соревнования, игры с предметами, игры на внимательность.

Какой звук я задумал? (игра-загадка)

Учитель называет цепочку слов, в которых встречается один и тот же звук. Отгадавший первым, получает право загадать свою загадку. Например: fat, map, cat, dad.

Назови слово (игра с предметом)

Учитель бросает мяч ученикам по очереди; ученики называют слово с загаданным звуком.

Правда-ложь (игра на внимательность)

Учитель называет звуки, показывая на буквы и буквосочетания, а ученики должны обнаружить и исправить ошибку, если она имеется.

Если слышишь – сядь (Sit for sounds)

Игра начинается стоя. Учитель просит играющих сесть, если они услышат слова, начинающиеся на определенный звук. Например:

‘I am going to say four words. Sit down when you hear one that begins with the sound [t] Ready? DISH, VERY, THAT, TIDY...

Грамматические игры

Цели:

- научить употреблению речевых образцов, содержащих определенные грамматические трудности;
- создать естественную ситуацию для употребления данных речевых образцов;
- развить речевую активность и самостоятельность обучающихся.

Игры:

Nonsense

Учитель высказывает утверждение, которое не соответствует действительности, например: “We wear school uniform when we go to the theatre”. Ученики поправляют фразы: “We do not wear uniform when we go to the theatre”.

Twenty Questions

Учитель задумывает предмет или человека (например, одноклассника). Остальные ученики, задавая общие вопросы, должны отгадать его:

Is he (she) taller than me? – Yes, he is.

Does he (she) study better than me? – No, he doesn't.

Is his (her) hair longer than mine?..

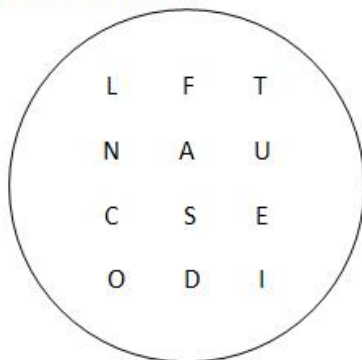
Hide-and-peek in a picture

Учитель вывешивает картинку, на которой нарисованы предметы мебели. Обучающиеся мысленно должны спрятаться на картинке. Выбирается водящий. Обучающиеся начинают его искать: Are you behind the wardrobe? – No, I am not. Тот, кто угадал, получает право прятаться.

Орфографические игры

Цель: тренировать написание английских слов.

Найди прилагательные



(old, cute, clean, fine, fat, cold, confident...)

Рис. 27. Стимульный материал к орфографической игре

Учитель раздает карточки с буквами алфавита. Затем называет слово, например, book. Обучающиеся, имеющие карточки с соответствующими буквами, должны выйти к доске и встать таким образом, чтобы получилось данное слово.

Игры для обучения чтению

Цели:

- быстро и точно устанавливать звукобуквенные соответствия;
- правильно озвучивать графический образ слова и соотносить его со значением, т. е. понимать читаемое;
- читать по синтагмам, объединяя слова в определенные смысловые группы.

Composer

На доске написано длинное слово, например, “Representative”. Обучающиеся составляют из букв данного слова новые слова и записывают их на доске. Например, present, tea, test, art. Sir, rat, ten, train, vase, sea, pie, pine, pet, pen, pan, nest.

Super secretary

Класс делится на две команды. По одному ученику из каждой команды выходят к доске и записывают предложения учителя под диктовку.

Игры для обучения аудированию

Цели:

- научить обучающихся понимать смысл однократного высказывания;
- научить обучающихся выделять главное в потоке информации;
- развить слуховую память и слуховую реакцию обучающихся.

Игры:

- The Last Letter

Формируются две команды. Представитель первой команды называет слово, ученики из второй команды должны придумать слово на букву, которой заканчивается слово, названное первой командой, и т. д. Выигрывает команда, которая последней назовет слово. Например: arm, map, pen, nose, eye, ear, и т. д.

Игры для обучения говорению

Цели:

- научить умению выражать мысли в логической последовательности;
- научить практически и творчески применять полученные речевые навыки;
- обучить речевой реакции в процессе коммуникации.

Самый эффективный вид игры для обучения говорению – это сюжетно-ролевая игра. С ее помощью дети учатся переносить действия из одних условий в другие, создавать элементы нового. Так развиваются воображение, мышление, творческие способности, речь, воспитываются нравственно-волевые качества личности, интерес к личности другого.

У обучающихся формируются когнитивные навыки и умения:

- аргументировать свою точку зрения и учитывать мнения других людей;
- оценить информацию;
- уметь задавать вопросы;
- выражать свои мысли ясно, уверенно, корректно.

Who will say more?

Учитель, обращаясь поочередно к игрокам обеих команд, задает вопрос, например: “What is spring?”. Ученик должен ответить на вопрос в нескольких предложениях. Например: “Spring is a season. It comes after winter. It has three months. They are: March, April and May. It is not cold in spring. The sky is often blue. The trees are green. The grass is green, too.”

Команда получает балл за каждое правильно составленное предложение.

Игровые физкультминутки на уроках английского языка

Сохранение и укрепление здоровья детей на уроке невозможно без применения современных здоровьесберегающих технологий. Этому способствуют физкультминутки в игровой форме. Они предупреждают утомляемость детей и являются необходимым моментом на уроках иностранного языка.

Можно предложить провести такую физкультминутку:

Учитель (или кто-либо из детей) произносит: “Let’s fly, fly, fly. Nose”. Ребята изображают летящих птиц. Услышав слово “nose”, они дотрагиваются до носа. Тот, кто допустил ошибку, не понял слово на слух, выбывает из игры.

Часто использую следующие игры:

Игры «в слова». Игры «со словами»

Игры «в слова» обогащают лексический запас ребенка, приучают быстро находить нужные слова («не лезть за словом в карман»), актуализируют пассивный словарь. Большинство таких игр рекомендуется проводить с ограничением времени, в течение которого выполняется задание (например, 3–5 мин.). Это позволяет внести в игру соревновательный мотив и придать ей дополнительный азарт.

«Дополни слово»

- Ведущий называет часть слова (мон ...) и бросает мяч. Ребенок должен поймать мяч и дополнить слово (... key).

В роли ведущего ребенок и взрослый могут выступать поочередно.

- Составить из предлагаемого набора букв как можно больше слов:

G, e, a, t, m, j, a, f, c, o, s, w, k, g, e, f.

Например: egg, sweet, jam, coffee и т. д.

- Назвать слова, противоположные по значению: fat-slim,

White – black, short- long, good – bad, sad- happy, clean - dirty и т.п.

«Кто больше придумает рифм»

Подбирается несколько предметных картинок. Ребенку предлагается найти рифму к названиям изображенных на них предметов. Рифмы можно подбирать и к словам, не сопровождая их показом соответствующих картинок.

Wall – ball, look – cook, rock – cock, bed – red, cool – pool, hall – wall, mouse- house, fall- wall-hall.

«Перевернутые слова»

Ребенку предлагается набор слов, в которых буквы перепутаны местами. Необходимо восстановить нормальный порядок слов.

Пример: esuom – mouse, tsal – last, esroh - horse

«Из слогов – слова»

Из предварительно отобранных слов формируется несколько блоков слогов. Ребенку предлагается составить из них определенное количество слов, используя каждый слог только по одному разу.

- Составь три слова, в каждом из которых по 2 слога, из следующих слогов: hor, let, ter, se, . (Ответ: hor –se, let-ter)

Соединить половинки слов

Это задание составляется следующим образом: слова делятся на две части (foot-ball, snow-man и т. д.). Затем первые половинки записываются вразнобой в левый столбик, а вторые – в правый. Ребенку предлагается соединить эти половинки между собой так, чтобы получились целые слова.

Таблица 51

Данные к заданию

Foot	Shelf
Snow	Code
Basket	Ache
Book	Ball
Post	Box
Letter	Card
Black	Case
Head	Board
Tooth	Man
Stomach	paste

Football, snowman, snowball, snowboard, basketball, bookcase, bookshelf, postcard, toothache, toothache, toothpaste, stomachache.

7.4.3. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – разработки фрагмента урока иностранного языка с использованием игровых технологий (тема, целевая аудитория, вид технологий по выбору). Презентация строится следующим образом:

А. Совместно с обучающимися составляются протоколы наблюдения фрагмента урока с использованием изучаемых образовательных технологий.

Б. Обучающиеся поочередно показывают подготовленный фрагмент урока. Рекомендуются осуществлять видеосъемку. Во время показа все обучающиеся заполняют заранее подготовленные ими протоколы наблюдения.

В. Самоанализ обучающимся проведенного фрагмента урока.

Г. Рефлексия и обсуждение проведенного фрагмента урока в соответствии с критериями, отраженными в протоколах наблюдения.

Д. Итоговая рефлексия (после демонстрации всех фрагментов уроков) с помощью метода рефлексии «5 пальцев» (см. раздел 1).

8. Тема «КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ»

Содержание занятий лекционного типа

Понятие кейс-технологий. Цель и специфика применения кейс-технологий. Методика проведения учебного занятия с использованием кейс-технологий. Виды кейс-технологий. Анализ конкретных ситуаций (АКС). Компьютерные симуляции. Ситуационные упражнения. Ситуационные задачи. Кейс-стади. Метод анализа кейсов. Метод инцидента. Метод разбора деловой корреспонденции (метод «папки с входящими документами», «информационный лабиринт» («In tray exercises»; «In basket exercises»), или «баскетметод»). Метод ситуационно-ролевых игр.

8.1. Теоретические материалы (при составлении теоретических материалов данного параграфа использовались материалы учебного пособия Быкова А. К. «Методы активного социально-психологического обучения», учебного пособия «Кейс-технологии в профессиональной подготовке педагога» М. Г. Голубчиковой, С. А. Харченко и др.)

В российской образовательной практике только в 90-е гг. XX в., когда произошло стремительное обновление содержания всех дисциплин, создались благоприятные предпосылки для применения интерактивных методов обучения в целом, и кейс-метода в частности. Среди кейсологов-теоретиков и практиков следует упомянуть отечественных специалистов Г. Багиева, Г. Конищенко, В. Наумова, А. Сидоренко, Ю. Сурмина, П. Шеремета.

В переводе с английского языка **case** – случай, ситуация, а также доказательства, сумма доводов, аргументация, следовательно, **case study** – это процесс исследования с использованием аргументации на основе реальных ситуаций. Метод case study в педагогике основывается на применении конкретных учебных ситуаций (cases), описаний определенных условий из жизни организации, группы людей или отдельных индивидуумов, ориентирующих обучающихся на формулирование проблемы и поиск вариантов ее решения с последующим разбором на учебных занятиях.

Case study – специфический метод обучения, применяемый для решения образовательных задач. «Родиной» данного метода являются Соединенные Штаты Америки, а точнее, Школа бизнеса Гарвардского университета, хорошо известная своими инновационными разработками. Впервые он был применен в 1924 году во время преподавания достаточно локальной профессиональной области – управленческих дисциплин. В настоящее время сосуществуют две классические школы Case-Study – Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственно верного решения, вторая – предполагает многовариантность решения проблемы. Ведущая роль в теоретической разработке метода и практическом его применении принадлежит американским преподавателям (Dr. Copeland, J.A. Erskine, M.R. Leenders, L. A. Mauffette-Leenders, R. Merry).

Метод получил название **кейс-метод** или **кейс-технология (обучение на примере конкретных случаев)**. Сущность этого способа обучения заключается в том, что обучающимся предлагается конкретная ситуация (**case**), которая обсуждается на занятиях и служит основой для дальнейшего обсуждения и принятия обоснованного решения.

Кейс-стади – это вид учебного занятия, сочетающий в себе несколько методов (самостоятельная работа с научной литературой, учебной информацией, документами; анализ конкретных ситуаций; мозговой штурм; дискуссия; метод проектов и др.) и форм (практического занятия, семинара, деловой или ролевой игры и др.) обучения. Речь идет о таком виде аудиторного занятия, на котором обучающиеся, предварительно изучив информационный пакет учебного материала (кейс), ведут коллективный поиск новых идей, а также определяют оптимальные пути, механизмы и технологии их реализации.

Кейс – это единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию, провоцирующий дискуссию, привязывая обучающихся к реальным фактам, позволяет смоделировать реальную проблему, с которой в дальнейшем придется столкнуться на практике.

Процесс обучения с использованием кейс-метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе достаточно адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения.

Кейс – явление сложное; он должен содержать максимально реальную картину и конкретные факты, а также иметь стабильный набор характеристик. Каждый кейс должен включать в себя следующие аспекты: проблемный, конфликтный, ролевой, событийный, деятельностный, временной, пространственный.

Задача обучающихся – осмыслить предложенную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только практическую проблему, но и актуализирует ранее усвоенный комплекс знаний, четко сформулировать и квалифицировать проблему и выработать определённый алгоритм деятельности, который ведёт к решению проблемы. Учебный материал подается в виде проблем (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора и изучения необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов. Кейсы обычно подготовлены в письменной форме и составлены, исходя из опыта реальных людей. Благодаря высокой концентрации ролей в кейсах, данная технология близка к игровым методам и проблемному обучению.

Кейс - не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Грамотно изготовленный кейс провоцирует дискуссию, привязывая обучающихся к реальным фактам, позволяет промоделировать реальную проблему, с которой в дальнейшем придется столкнуться на практике.

Основными **целями** использования данных методов являются:

- максимальная активизация каждого обучающегося, вовлечение его в процесс анализа ситуации и принятия решения;
- способствование эффективному применению теоретических знаний в профессиональной деятельности;
- развитие навыков анализа и критического мышления;
- представление примеров принимаемых решений;
- представление примеров последствий принимаемых решений;
- демонстрация различных позиций и точек зрения;
- формирование навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности.

Отличительными **особенностями** кейс-технологии являются:

- описание реальной проблемной ситуации;
- альтернативность решения проблемной ситуации;
- единая цель и коллективная работа по выработке решения;
- функционирование системы группового оценивания принимаемых решений;
- эмоциональное напряжение обучающихся.

Существует широкий круг **образовательных задач** и возможностей кейс-метода:

- приобретение новых знаний и развитие общих представлений;
- развитие у обучающихся самостоятельного критического и стратегического мышления;
- приобретение навыков анализа сложных и неструктурированных проблем;
- развитие умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировано высказать свою;
- приобретение навыков разработки действий и их поэтапного осуществления;
- возможность работать в команде;
- возможность находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы.

Классификация кейсов

Кейсы могут быть классифицированы, исходя из целей и задач процесса обучения. В этом случае могут быть выделены следующие **типы кейсов**:

- обучающие анализу и оценке;
- обучающие решению проблем и принятию решений;
- иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

Заслуживает внимания классификация кейсов, приведенная Н. Федяниным и В. Давиденко, хорошо знакомыми с зарубежным опытом использования метода **case-study**.

По структуре кейсы могут быть:

- **Структурированные кейсы** (highly structured cases) – краткое и точное изложение ситуации с конкретными данными, цифрами, таблицами, диаграммами и т. д., при работе с ним обучающиеся должны применить опреде-

ленную модель, формулу или алгоритм; у задач этого типа существует оптимальное решение;

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

- **Неструктурированные кейсы** (unstructured cases) – самые большие по объему, могут содержать до 50 страниц текста. Они представляют собой материал с большим количеством данных и предназначены для оценки стиля и скорости мышления, умения отделить главное от второстепенного и навыков работы в определенной области.

- **Первооткрывательские кейсы** (ground breaking cases) могут быть как очень короткие, так и длинные, при разборе которых от обучающихся требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить нечто новое, при этом обучающиеся выступают в роли исследователей. Наблюдение за решением такого кейса дает возможность оценить оригинальность и креативность мышления обучающегося, гибкость и продуктивность логических построений.

По объему кейсы могут быть:

- **Полные кейсы** (в среднем 20-25 страниц) предназначены для групповой работы в течение нескольких дней и обычно подразумевают командное выступление.

- **Сжатые кейсы** (3-5 страниц) предназначены для разбора непосредственно на занятии и подразумевают общую дискуссию

- **Мини-кейсы** (1-2 страницы), как и сжатые кейсы, предназначены для разбора в аудитории и зачастую используются в качестве иллюстрации к теории, преподаваемой на занятии.

Виды кейсов по основным источникам

Общественная жизнь во всем своём многообразии выступает источником сюжета, проблемы и фактологической базы кейса.

Другим источником выступает образование. Оно определяет цели и задачи обучения и воспитания, интегрированные в кейс-метод другие методы обучения и воспитания.

Наука – это третий источник кейса, как отражательного комплекса. Она задает две ключевые методологии, которые определяются аналитической деятельностью и системным подходом, а также множество других научных методов, которые интегрированы в кейс и процесс его анализа.

Данный подход может быть положен в основу классификации кейсов по степени воздействия их основных источников. Здесь можно выделить *практические кейсы*, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации; *обучающие кейсы*, основной задачей которых выступает обучение; *научно-исследовательские кейсы*, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

Основная задача **практического кейса** заключается в том, чтобы детально и подробно отразить жизненную ситуацию. По сути дела, этот кейс создает практическую, что называется «действующую» модель ситуации. При этом учебное назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучающихся, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными. Главный его смысл сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности.

Хотя каждый кейс несет обучающую функцию, степень выраженности всех оттенков этой функции в различных кейсах различна. Поэтому **обучающий кейс** отражает жизнь не один к одному.

Во-первых, он отражает типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни, и с которыми придется столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности.

Во-вторых, в обучающем кейсе на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в нем жизни. Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, практические, а такие, какими они могут быть в жизни. Они характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных деталей. Такой кейс мало дает для понимания конкретного фрагмента общества. Однако он обязательно формирует подход к такому фрагменту. Он позволяет видеть в ситуациях типичное и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии.

Подобное же свойственно и для **научно-исследовательского кейса**. Его основной смысл заключается в том, что он выступает моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Такой кейс трудно применять в обычном обучении. Обучающая функция его сводится к обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится этот кейс по принципам создания исследовательской модели. Поэтому применять его лучше всего не как метод общеобразовательного обучения, а как метод повышения квалификации, т. е. как метод переподготовки профессионалов. Доминирование исследовательской функции в нём позволяет довольно эффективно использовать его в научно-исследовательской деятельности.

Выделенные выше источники кейса следует называть базовыми, или первичными, поскольку они определяют наиболее значимые факторы воздействия на кейсы. Вместе с тем можно выделить и вторичные источники формирования кейсов, которые носят производный характер от базовых источников.

Виды кейсов по дополнительным источникам

1. **Литературные кейсы** составляются на основе художественной и публицистической литературы, которая может подсказывать идеи, а в ряде случаев определять сюжетную канву кейса. Эффективное использование фрагментов из художественной литературы и публицистики, которые благодаря таланту их авторов могут не только украсить кейс, но и сделать его интересным, динамичным, хорошо усваиваемым. Фрагменты из публицистики, включение в кейс

оперативной информации из СМИ значительно актуализирует кейс, повышает к нему интерес со стороны слушателей.

2. Кейсы на основе местного материала. Вывод очевиден: критическая масса кейсов, которые используются в программах и курсах, может базироваться на местном материале. Обучающиеся чувствуют себя увереннее, если они хорошо знают среду и контекст, в котором происходят события, описанные в кейсах, им значительно тяжелее обсуждать американскую среду, поведение и мотивы американских или других иностранных специалистов. Преподаватель тоже чувствует себя увереннее, дирижируя обсуждением кейса, который базируется на местном материале, поскольку он лучше знает и область, и само предприятие.

3. Кейсы с использованием статистических материалов, которые придают им научность и строгость, сведения о состоянии рынка, социально-экономические характеристики предприятия, цифры о динамике заболеваний и т. п. При этом данные материалы могут играть роль непосредственного инструмента для диагностики ситуации, а могут выступать в качестве материала для расчета показателей, которые наиболее существенны для понимания ситуации. При использовании статистических материалов обучающемуся необходимо осмыслить эти материалы, ответив на несколько вопросов: «Какую роль играют эти материалы в характеристике ситуации?», «Что в самих материалах непосредственно характеризует ситуацию?», «Как рассчитываются или выделяются эти характеристики?» и т. д. Статистические материалы размещают либо в самом тексте кейса, либо в приложении.

4. Кейсы на основе анализа научных материалов (статей, монографий и научных отчетов, посвященных той или иной проблеме). Если произведения публицистики и художественной литературы придают эмоциональную насыщенность и предметную осязаемость кейсу, то произведения науки придают ему большую строгость и корректность. Хорошая научная статья обычно характеризуется углубленным пониманием какого-либо вопроса, а научная монография дает системную, всестороннюю характеристику предмета исследования. Что касается научного отчета, то его особенностью является актуальность и новизна материала. Эти продукты науки далеко не всегда описывают и объясняют ситуацию. Поэтому они нуждаются в специальном осмыслении в аспекте ситуации. Наиболее интересные научные публикации могут выполнять в кейс-методе две функции: первая заключается в том, что научные публикации и их фрагменты могут выступить составляющими кейсов посредством включения их в ткань, а вторая - в том, что они могут быть включены в список литературы, необходимой для понимания кейса.

5. Кейсы, составленные с использованием ресурсов Интернета. Этот источник отличается значительной масштабностью, гибкостью и оперативностью.

Все источники информации для кейсов представляют собой продукты человеческой деятельности. В кейсе можно в ряде случаев использовать и ложные представления и заблуждения, которые создают препятствия при продвижении

обучающихся к истине. Однако ложь недопустима в базовом знании кейса. И самое главное в том, что ложные представления и заблуждения обязательно должны быть разоблачены в процессе анализа кейса.

Такой подход требует проверки на истинность всех материалов и источников кейса. Вот почему кейсологи тщательно проверяют и перепроверяют информационную базу кейса, стараются добиваться максимального соответствия ситуации кейса ситуации реальной жизни. Это позволяет с большой уверенностью добиться достоверности кейса.

Кейсы, основанные на фактах из реальной жизни, некоторые авторы, называют «**полевые**», они также и не отрицают существование кейсов, основанных на вымысле разработчиков и называют их «**кресельные**». Главное здесь, на наш взгляд, чтобы вымышленные факты отражали реальную картину возможного развертывания ситуации, соответствовали действительной расстановке вещей.

Кейсы можно использовать на разных этапах процесса обучения. В связи с этим, существуют разные **виды кейсов по их месту в изучении цикла**:

1 Вводный кейс (дает осведомленность о наличии проблемы, ситуации, явления; границы рассматриваемого предмета);

2 Предоставление информации, знаний по какой-либо теме, проблеме (в зависимости от предмета может быть более или менее детализированным);

3 Стратегический кейс (развивает умения анализировать среду в условиях неопределенности и решать проблемы с преобладанием комплексных, недетерминированных факторов);

4 Исследовательский кейс (схож с групповым или индивидуальным проектом; анализируется определенная ситуация, проблема, результаты анализа представляются в форме изложения);

5 Кейс с целью развития определенных навыков (закрепляет, тренирует использование изученных инструментов и навыков на примере реальных деловых ситуаций; в зависимости от характера навыков - технические, аналитические и т. п. - может быть более или менее детализированным, объемным).

Каждый конкретный кейс обладает несколькими из приведенных выше признаков, сочетание которых зависит от области обучения, целевой аудитории, опыта разработчика и т. п. Кроме того, «классическим» кейсом обычно считается комплексный, стратегический (по нашей классификации), который содержит в себе различные элементы «низшего порядка» (например, кейс - практическую задачу, иллюстрацию и т. п.).

кейсы могут быть разными по характеру предлагаемых заданий. В одних кейсах, в зарубежной практике их часто называют «кейсы предприятия», дается характеристика предприятия и обучающемуся предлагается проанализировать ситуацию, для чего он должен ответить на ряд поставленных в задании вопросов. Здесь может и не ставиться задача принятия решения. Обучающийся анализирует имеющуюся информацию и подтверждает свои теоретические знания.

Гораздо интереснее «кейс-ситуации», которые построены по-другому. В данном случае обучающегося ставят перед фактом – есть ситуация, есть ее

симптомы – и все. Причина проблемы прямо не обозначена, он должен выявить ее сам. При этом «кейс-ситуации» могут быть разного плана. В одних могут быть приведены отдельные направляющие вопросы, в других – нет, т. е. указываются лишь симптомы, однако и в том и другом случае обучающийся должен сам проанализировать ситуацию (симптомы), выявить возможные причины ее возникновения, т. е. поставить диагноз, найти варианты решений, которых может быть несколько, и выбрать оптимальный из них. Причем выбор должен быть обоснован, все должно быть просчитано, в том числе, возможные последствия, и выявлены возможные препятствия.

И чем напряженнее, даже драматичнее ситуация, представленная в кейсе, чем большей срочности принятия решения она требует, тем интереснее кейс.

Структура кейса и принципы его построения

Временная структура кейса. Любая ситуация, описанная в кейсе, происходит во временной системе координат. Поэтому обучающиеся, работающие с кейс-материалом, должны четко представлять: в какой временной последовательности происходят события, изложенные в кейсе. Обычно кейс-материал составляется в строгом соответствии с временной структурой. Однако в последние годы все чаще встречаются кейсы, в которых временная последовательность изложения материала разбита на несколько временных отрезков, что позволяет включать в канву изложения ситуации комментарии, размышления, мнения, цитаты и прочие необходимые материалы. Тем не менее, это не должно отразиться на последовательности изложения событий, и временная структура должна по-прежнему оставаться четкой и понятной обучающимся.

Сюжетная структура кейса. Чтобы кейс-материал действительно смог увлечь обучающихся, необходимо наличие четкой сюжетной линии. На 10-15 листах бумаги должна разыгаться драма, способная приковать к себе внимание. Опытный автор не случайно уделяет сюжетной структуре особое внимание. Чем ярче будет представлена проблема, поставленная в кейсе, тем больший интерес она вызовет. Столкновение идей или людей – лучшая гарантия успеха кейса.

Разъяснительная структура кейса. Изложенная в кейсе ситуация должна быть понятна читателю до мельчайших подробностей. Необходимо помнить, что восприятие материала автором кейса и читателем не одинаково. Поэтому чрезвычайно полезно периодически смотреть на свое творение глазами будущего читателя и, как результат этого процесса, – возможно, более подробно осветить те моменты, которые с авторской точки зрения не требуют дополнительного разъяснения.

Структура кейсов отличается логичностью построения и может быть рассмотрена как последовательное выполнение следующих этапов:

1. Формирование дидактических целей кейса. Этот этап включает определение места кейса в структуре учебной дисциплины, определение того раздела дисциплины, которому посвящена данная ситуация; формулирование целей и задач кейса;
2. Определение проблемной ситуации.

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

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

5. Выбор жанра кейса.

6. Написание текста кейса.

7. Внедрение кейса в практику обучения, его применение при проведении учебных занятий.

Содержание кейса

В независимости от вида, структуры и объёма кейс представляет собой описание реальной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения анализу различных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями.

В структуре кейса выделяют 3 составные части: сюжетную, информационную и методическую.

Сюжетная часть – описание ситуации, содержащее информацию, позволяющую понять окружение, при котором развивается ситуация, с указанием источника получения данных. Кейс может содержать вымышленные события, но он должен представлять максимально реальную картину и содержать несколько конкретных фактов. В этом случае, изложение реальных и вымышленных событий, минимизирует различия между ними.

Информационная часть – информация, которая позволит правильно понять развитие событий:

- краткое описание проблемы, желательно привести несколько различных точек зрения (как она видится разными участниками событий);
- определенная хронология развития ситуации с указанием действий или воздействующих факторов, желательно оценить результаты их воздействия;
- предпринятые действия по ликвидации проблемы (если таковые предпринимались), какие результаты они давали;
- какие ресурсы могут быть выделены на решение данной ситуации.

Методическая часть – разъясняет место данного кейса в структуре учебной дисциплины, формулирует задания по анализу кейса для обучающихся и методические указания по преподаванию конкретной ситуации для преподавателя. В методических указаниях авторы кейсов должны разрабатывать конкретные рекомендации по разбору ситуаций, в которых излагается авторский разбор ситуаций, их ключ, а также рекомендуемая методика проведения занятий.

В работах, которые являются результатом проведения семинаров в рамках программы Tasis Европейского Союза предлагается следующая структура для методической записки по кейсу:

1. Краткий обзор кейса. 5-10 строк по содержанию кейса.
2. Цели. Чему учит кейс, что должен уметь обучающийся после работы с кейсом.

3. Учебный план. Место кейса в учебном плане (указывается курс, цикл, тема и место кейса в них).

4. Вопросы для обсуждения. Предлагаются детальные вопросы для обсуждения в аудитории.

5. Анализ ситуации. Дается полная характеристика (контекст) ситуации, позволяющая ответить на вышеуказанные вопросы.

6. План работы с классной доской, слайдами и техническими средствами.

7. Аннотация. Краткие комментарии к опыту по использованию данного кейса в учебном процессе.

8. Рекомендуемая литература.

Сюжетная и информационная части могут существовать как относительно независимые (информация может быть вынесена в приложение), так и тесно переплетаясь. Но в любом кейсе его назначение и задание должны быть четко сформулированы.

При составлении кейса (профессиональной задачи) можно также опираться на следующую примерную структуру, предложенную авторами компетентностного подхода:

1. Обобщенная формулировка задачи – описание имеющегося в практике противоречия, трудностей, постановка вопроса

2. Ключевое задание, в котором обозначен «продукт» решения задачи (Что требуется представить как результат решения)

3. Контекст решения задачи – имеющиеся условия (характеристика людей, ресурсов, конкретной ситуации и т.д.). Можно обучающимся предложить самим выявить контекст предложенной задачи в реальной жизни и решить задачу с учетом этого контекста.

Контекст (условие) задачи может включать следующую информацию.

– Исходные данные о ситуации (Где возникла задача? Что за люди, являющиеся источниками задачи? В чём затруднение, что не устраивает, что за ситуация сложилась? и т. п.)

– Характеристику имеющихся ресурсов для решения задачи (кадровых, материально-технических, финансовых, научно-методических, временных, информационных, психологических, организационно-управленческих).

4. Задания, которые приведут к решению (к «продукту»). Они могут быть приведены в полном составе, неполном, не приведены вообще.

5. Указание на теоретическую базу решения задачи (она либо указывается, либо её необходимо выбрать самому обучающемуся). При этом в условии задачи включается только та информация, от содержания которой зависит вариант решения задачи.

В полном руководстве по кейс-технологиям Санкт-Петербургских авторов представлен вариант оформления кейса в виде **паспорта**, в который они предлагают включать следующие пункты:

1. Наименование учебной дисциплины.

2. Название темы учебной дисциплины.

3. Цель ситуационного занятия.

4. Краткая характеристика приобретаемых знаний и умений.

5. Материалы ситуации (текст может быть представлен в виде: кейса, кейс-стади, инцидента, сценария для «разыгрывания» ситуации в ролях (инсценировки)).

6. Вопросы для обсуждения.

Материалы ситуации должны содержать следующие разделы:

- Введение в ситуацию.
- Описание ситуации.
- Постановка задачи.
- Определение статуса или профессиональной роли тех или того, кто принимает решение по материалам ситуации.
- Список литературы (в случае, если ситуации заимствованы из опубликованных источников).

Во введении к кейсу отражается значение рассматриваемой проблемы, основные направления ее решения. Оно должно подчеркнуть актуальность и типичность подобных случаев в профессиональной практике. Описание ситуации дается в виде исходной информации, представленной текстом, дополненным таблицами, схемами, рисунками, графиками и др., иллюстрирующими развитие ситуации и соответствующие ей условия деятельности организации. Постановка задачи содержит основные вопросы (задачи, проблемы), которые обучающиеся должны решить в процессе разбора и анализа кейса, исходя из поставленной цели их применения. Для определения статуса или профессиональной роли лица, принимающего решение по КС или СЗ, в материалах ситуации необходимо указать слушателям от «имени» какого руководителя они анализируют проблему и принимают управленческое решение.

В указанном выше источнике представлены также более простые варианты кейсов, в которых отражаются следующие составляющие:

1. Что нужно знать для анализа ситуации по этой теме (данный пункт не всегда обязателен).
2. Ситуация.
3. Задание.
4. Возможное решение ситуации.
5. Возможное развитие ситуации.

Варианты представления условия задачи и продукта ее решения

Условие может быть представлено в виде:

- письменного текста в определенном жанре;
- системы знаков (условных обозначений);
- таблицы, диаграммы, графика, рисунка, схемы;
- мультимедийной презентации;
- звуковой информации;
- видеоинформации;
- сочетания перечисленных форм представления.

В основе «продукта» решения задачи может быть: информация, действия, операции, отношения, суждения и оценки, форма поведения (в том числе эмоционально-волевого, этического, психологического).

«Продукт» может быть представлен, например, в виде текста (программы, выступления, проспекта книги, конспекта занятия, презентации, афиши, рекламы, листовки, методических рекомендаций, проекта, методической разработки и т. д.), а также текста описания (стратегии поведения, способа действия, операций, технологий и др.).

Кейс может содержать видео-, аудиоматериалы, материалы на электронных носителях или любые другие. Как, правило, кейсы представляются в печатном виде или на электронных носителях, однако включение в текст фотографий, диаграмм, таблиц делает его более наглядным.

Требования к кейсам

Хороший кейс должен удовлетворять следующим требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели создания
- иметь соответствующий уровень трудности
- иллюстрировать несколько аспектов реальной жизни
- не устаревать слишком быстро
- иметь национальную окраску
- иллюстрировать типичные ситуации
- развивать аналитическое мышление
- провоцировать дискуссию

Специалист в области кейс-метода П. Лоуренсон делает следующие обобщения к вопросу о содержании кейс-материала.

1. В кейсе желательно описывать одно или несколько событий, взятых из реальной практики.

2. В кейсе обязательно приводится необходимая информация об организации в целом и людях, работающих в ней.

3. Кейс-материал должен содержать высказывания сотрудников организации (специалистов в данной области) относительно рассматриваемой проблемы.

4. Текст кейса не должен быть перегружен биографическими данными сотрудников организации.

Метод case study опирается на разнообразные методы и приёмы преподавания, но предпочтение отдается методам стимулирования и мотивации учебно-воспитательной деятельности.

В методологическом контексте кейс-технологию можно представить как комплексную систему, в которую интегрированы другие, более простые методы познания. Методы, используемые в кейс-технологии, приведены в таблице ниже.

Методы, используемые в кейс-технологии

Методы, интегрированные в кейс-технологии	Характеристика роли интегрированного метода в кейс-технологии
1. Моделирование	Построение модели ситуации
2. Системный анализ	Системное представление и анализ ситуации
3. Мысленный эксперимент	Способ получения знаний и ситуации посредством ее мысленного преобразования
4. Методы описания	Создание описания ситуации
5. Проблемный метод	Представление проблемы, лежащей в основе ситуации
6. Метод классификации	Создание упорядоченных перечней свойств, характеристик, составляющих ситуацию
7. Игровые методы	Представление вариантов поведения действующих в ситуации лиц
8. «Мозговая атака»	Генерирование идей посредством коллективного обсуждения ситуации
9. Дискуссия и/или полемика	Обмен мнения по поводу проблемы и путей ее решения, сопровождающийся аргументацией

Метод моделирования выступает средством представления кейса как модели некоторой реальной ситуации, которая характерна для определенной сферы общества. Чем ближе эта гипотетическая модель к реальной ситуации, тем ценнее кейс.

Мысленное экспериментирование представляет собой важнейший методологический атрибут кейс-метода. Мысленное обыгрывание ситуации способствует развитию воображения и логического мышления, обучает распознаванию и прослеживанию причинно-следственных связей.

Методы описания предполагают формирование некоторой системы фактов, которые характеризуют ситуацию. При этом обучающийся решает дилемму, приходя к определенному умозаключению на основе значимости фактов, отделяя главное от второстепенного.

Проблемный метод отличается тем, что формирует проблемный подход к действительности. Кейс не предлагает обучающимся проблему в открытом виде, участникам образовательного процесса предстоит вычленить ее из той информации, которая содержится в описании кейса. Постановка проблемы целиком зависит от суждений обучающихся, их интереса к какому-либо аспекту представленной в кейсе информации. Содержащаяся в кейсе проблема не имеет однозначного решения; суть метода в том и состоит, чтобы из множества аль-

тернативных вариантов в соответствии с выработанными ранее критериями выбрать наиболее целесообразное решение и разработать практическую модель его реализации.

Мозговой штурм в кейс-методе применяется при возникновении у группы реальных затруднений в осмыслении ситуации, представляется средством повышения активности обучающихся.

Дискуссия занимает центральное место в кейс-методе. Причем обучающиеся скорее полемизируют, чем дискутируют. Дискуссия – одна из важнейших форм коммуникации, метод решения спорных проблем, достижения согласия и креативный способ познания. Полемика предполагает, что основные усилия спорящих сторон направлены на утверждение своей точки зрения по обсуждаемому вопросу. Ее целесообразно использовать в том случае, когда обучающиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения.

При открытии дискуссии нужно помнить, что каждое занятие имеет свое начало и свой конец. Начало дискуссии – это, возможно, единственный момент, когда ситуация полностью находится в руках преподавателя. И поэтому этим нужно воспользоваться наилучшим образом. Ведь от того, как начнется обсуждение, в большей мере будет зависеть общий тон, интерес и направленность всех занятий.

Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументации требует определенного знания логики и предмета обсуждения, развивает коммуникативные навыки, учит использованию корректных средств, норм и правил общения.

Деятельность преподавателя при использовании кейс-технологии

Особенность работы преподавателя, практикующего кейс-метод, заключается в том, что он не только максимально реализует свои способности, но и развивает их. Основное содержание деятельности преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций – обучающей, воспитательной, организующей и исследовательской. В процессе обучения преподаватель решает задачи обучения и развития личных качеств обучающихся.

Деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает две фазы.

Первая фаза представляет собой сложную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа.

Однако хорошо подготовленного кейса недостаточно для эффективного проведения занятия. Также необходимо подготовить методическое обеспечение, как для самостоятельной работы обучающихся, так и для проведения предстоящего занятия.

Применение кейс-метода требует от преподавателя больше времени на подготовку по созданию кейсов, но данный метод позволяет сформировать у обучающихся самостоятельность мышления, умение аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения.

Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в группе, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой на уроке, оценивает вклад обучающихся в анализ ситуации. Роль преподавателя состоит в направлении беседы или дискуссии с помощью проблемных вопросов, в контроле времени работы, в побуждении обучающихся отказаться от поверхностного мышления, в вовлечении всех обучающихся группы в процесс анализа кейса.

Преподаватель должен быть достаточно эмоциональным в течение всего занятия, разрешать и не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, и самое главное, обеспечивать соблюдение личностных прав обучающихся.

Характеристика этапов применения кейс-технологии

За несколько дней до занятия обучающимся озвучивается тема кейса. Также проговаривается, что занятие будет проводиться в режиме кейс-метода. (Диалогам и дискуссиям в рамках кейса предшествует работа над лексикой и грамматикой.) Учитывая то, что уровень языковой подготовки у всех обучающихся разный, они изучают материалы кейса индивидуально в качестве домашнего задания. После такой предварительной подготовки работа обучающихся в группе, участие в обсуждении будут более плодотворными.

Метод представляет собой поэтапную работу над проблемной ситуацией.

Подготовительный этап – это сбор и формирование информационного и раздаточного материала. Данный этап осуществляется непосредственно преподавателем, иногда с привлечением наиболее подготовленных обучающихся для помощи при выборе источников информации (отбор определенных Интернет-ресурсов, сайтов, блогов) и оказания технической поддержки (перенос информации на электронные носители, создание мультимедийных презентаций, запись видеоматериалов и т. п.). Продуктами данного этапа являются:

1. Пояснительная записка для преподавателя с описанием особенностей задания и специфики работы с ним.

2. Собственно, сам кейс. Описание какой – либо конкретной проблемной ситуации, т. е. заранее оформленный преподавателем материал, подготовленный, как правило, на основе фактически существовавших случаев, без упоминания реальных имён и названий, или с их заменой.

3. Схема анализа ситуации. Перечень вопросов и/или заданий, необходимых для выявления пути (путей) разрешения существующей проблемы.

4. Сопутствующий материал, необходимый для выполнения задания (дополнительные сведения, уточнения, таблицы, анкеты, схемы и т. д.).

Рабочий этап. Это собственно знакомство обучающихся с содержанием кейса, его анализ, диагностика проблемы, поиск путей её решения самостоятельно или в процессе дискуссии с другими обучающимися, с преподавателем.

Рабочий этап над проблемной ситуацией представляет собой коллективный поиск путей её решения. Обучающиеся высказывают свои мнения, спорят, выбирают верные решения. Важно обращать внимание аудитории на необхо-

димось комплексного подхода к проблеме: т. е. определить ошибки, предложить несколько вариантов исправления ошибок или их предотвращения.

Заключительный этап. Принятие решений по проблеме в ходе заключительного обсуждения на занятии.

Этапы работы над кейсом также можно представить следующим образом:

1. Формирование дидактических целей кейса. Этот этап включает определение места кейса в структуре учебной дисциплины, определение того раздела дисциплины, которому посвящена данная ситуация; формулирование целей и задач; выявление «зоны ответственности» за знания, умения и навыки обучающихся.

2. Определение проблемной ситуации.

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

4. Сбор информации относительно тезисов программной карты кейса.

6. Построение или выбор модели ситуации, проверка ее соответствия реальности.

7. Выбор жанра кейса.

8. Написание текста кейса.

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

10. Подготовка окончательного варианта кейса.

11. Внедрение кейса в практику обучения, его применение при проведении учебных занятий, а также его публикацию с целью распространения в преподавательском сообществе.

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

По мере усвоения обучающимися данной методики, задания усложняются, дополняются разнообразными дополнительными условиями. Эффективным оказывается задание обучающимся разработать кейс по предложенной преподавателем или выбранной самостоятельно теме. Это позволяет задействовать опыт, полученный обучающимися на основе практических занятий, оценить правильность принятых решений.

Функциональные роли участников кейс-стади:

Обучающиеся должны:

- в установленные сроки ознакомиться с материалами кейса, изучить материалы лекции, проработать первоисточники научно-методической литературы;
- принимать активное участие в обсуждении содержания текста, дополнять его новой информацией, примерами из собственного опыта;
- выделить проблемы, которые выходят на первый план, и обдумать их;
- обсудить ситуационную модель;

- записать свои предложения, пробные (предварительные) выводы по решению проблемной ситуации;
- принимать активное участие в дискуссии, в выступлениях, обоснованно опираться на свои знания, собственный опыт, свои чувства;
- сотрудничая с другими обучающимися и преподавателем, выслушивать альтернативные точки зрения и аргументировано выдвигать свою собственную;
- задумываться над тем, как в профессиональной деятельности можно использовать полученные знания и умения.

Функции преподавателя:

- разработка модели конкретной проблемной ситуации, которая сложилась в реальной жизнедеятельности субъекта, организации, общества, государства и др. Эта модель представляет собой пакет учебного материала – кейс (текст объемом от 2-3 до 40 страниц). В тексте должно присутствовать противоречие (проблемная ситуация, конфликт) – предмет обсуждения;
- определение места кейса в структуре всего учебного курса, а также его место в структуре учебного занятия (или нескольких занятий);
- выбор ключевых вопросов, которые привлекут внимание слушателей к важным аспектам ситуационного задания, будут способствовать организации мысли, подтолкнут к активной совместной деятельности;
- ознакомление слушателей с целью, условиями и правилами работы с кейсом (заданной ситуацией);
- обеспечение главного направления дискуссии, поддержка общего контекста ситуационного упражнения, оказание помощи в развитии идей, побуждение к рассуждениям, подведение обсуждения к определенным выводам;
- распределение обучающихся по малым группам;
- организация обсуждения кейса в малых группах (обсуждение нужно концентрировать вокруг трех позиций: проблемы, которые содержатся в кейсе; альтернативы, направленные на решение проблемы; рекомендации относительно деятельности в данной ситуации);
- определение докладчиков;
- организация презентации решения кейса малыми группами;
- организация общей дискуссии;
- обобщающее выступление преподавателя, его анализ ситуации;
- оценивание обучающихся.

В таблице 53 обобщены действия преподавателя и обучающихся.

Таблица 53

Сценарий учебного занятия с использованием кейс-технологии

Этап	Преподаватель	Обучающийся
Перед занятием	Подобрать ситуацию. Подготовить задание (цель, ожидаемый результат, вопросы) для обучающихся. Спланировать ход занятия, последовательность ша-	Получить описание ситуации, просмотреть соответствующий учебный материал курса, прочитать материал, при необходимости обсудить

	гов по работе с ситуацией	его с другими обучающимися
В течение занятия	Ответить на вопросы, возникающие у обучающихся. Вести обсуждение путем организации самого процесса: вопросы, комментарии. Предложить участникам сделать многоаспектный анализ ситуации: управленческий, этический, психологический, педагогический и другие аспекты. Сделать завершающее резюме по итогам обсуждения	Участвовать в обсуждении, слушать, что говорят другие, представлять себя участником обсуждаемой ситуации («ходить в чужих ботинках») и продуктивно взаимодействовать
После занятия	Подвести итоги совместной работы. Оценить участие обучающихся в анализе ситуации и упорядочить результаты, высказать свое мнение. Оценить «ситуацию» в свете поставленных задач: учебных, развивающих, игротехнических; выявить отрицательные и положительные моменты, определить лидеров мнений. Записать рекомендации на будущее	Проанализировать результаты обсуждения в свете учебного раздела курса и записать основную концепцию изученного материала. Сформулировать уроки, извлеченные из обсуждения, которые можно использовать практически

Существует несколько видов презентации кейса:

– публичная презентация предполагает представления решения кейса в подгруппах и группе. Она максимально вырабатывает навыки публичной деятельности.

– непубличная презентация предполагает подготовку письменного отчета по выполнению задания. Здесь стимулируются такие качества презентующего, как умение подготовить текст, точно и аккуратно составить отчет, не допустить ошибки в расчетах и т. п.

– презентация решения кейса преподавателем. Такая презентация возможна при длительной работе обучающихся над кейсом, она позволяет обучающимся системно представить решение сложной проблемы. Задача такой презентации состоит в достижении простоты и понятности.

Критерии оценки кейса:

1. Соответствие решения сформулированным в кейсе вопросам.
2. Оригинальность подхода (новаторство, креативность).
3. Глубина проработки проблемы.
4. Обоснованность решения.
5. Наличие альтернативных вариантов.

б. Комплексность решения.

Существуют различные **варианты кейс-технологий**.

Разновидностью метода кейс-стади является **метод анализа кейсов**. Процедура работы с кейсом состоит в том, что обучающимся предлагается письменно или устно конкретный случай из практики. В большинстве случаев он излагается лаконично, обычно в несколько строк, которые необходимо прочитать, проанализировать и предложить способ действия в описанной ситуации. Это наиболее приемлемая интерактивная технология для краткосрочного обучения, поскольку она направлена скорее на формирование новых качеств и умений, чем на усвоение знаний.

Метод инцидента – это анализ инцидентов. Этот метод отличается от метода кейс-стади тем, что его цель – поиск информации самим обучающимся, которые вместо подробного описания ситуации получают лишь краткое сообщение об инциденте, произошедшем в какой-либо организации. Сообщение может быть письменным или устным по типу: «Случилось или произошло...».

Для принятия обучающимися обоснованного решения им предлагается явно недостаточная информация, поэтому необходимо прежде всего: разобраться в обстановке; определить, есть ли проблема и в чем она состоит; подумать, что надо делать; выяснить что надо знать для принятия того или иного решения.

Основное назначение метода инцидента – развитие или совершенствование умений обучающихся, с одной стороны, принимать решения в условиях недостаточности информации, с другой – рационально собирать и использовать информацию, необходимую для принятия решения.

Преподаватель может использовать разные варианты проведения занятий:

1. Ситуация готовится заранее самим преподавателем, затем зачитывается та её часть, которая является инцидентом, а после процесса задавания вопросов слушателями каждая подгруппа принимает свое решение и уже затем в открытой дискуссии обсуждаются его правильные и неправильные аспекты.

2. Преподаватель рассказывает слушателям о технологии анализа методом инцидента, затем дается время (15-20 мин.), и каждая команда отрабатывает свои варианты ситуации. Когда ситуации у всех команд будут разработаны, тогда начинается процедура сбора информации: инцидент (случилось...); вопросы и ответы; принятие решения; презентация решения и его анализ авторами ситуации, затем другая команда действует в той же последовательности.

Разбор деловой корреспонденции («баскетметод»)

Важное место среди кейс-технологий обучения занимает и такая ее разновидность, как метод **разбора** деловой корреспонденции, или метод **«папки с входящими документами»**.

В профессиональной литературе по игровым имитационным технологиям этот метод еще называют **«информационным лабиринтом»** или **«баскетметодом»**. Он основан на работе с документами и бумагами, относящимися к повседневной деятельности специалиста в той или иной организации.

При работе с такой технологией анализа ситуаций обучающиеся получают от преподавателя папки с одинаковым набором документов, относящихся к деятельности определенного предприятия, учреждения или его подразделения. Сам участник такого обучения выступает в роли **лица, принимающего решение** (в этой роли может выступить также малая группа). Цель упражнения для участника – занять позицию человека, ответственного за работу с «входящими документами», и справиться со всеми задачами, которые она подразумевает.

В папке находятся письма от сторонних организаций, служебные записки от руководителей смежных или подчиненных подразделений, от специалистов; исходящие письма, подготовленные на подпись; докладные и даже документы частного характера, не относящиеся к делу или выходящие за пределы компетенции данного руководителя.

Метод «папки с входящими документами» обычно используется в двух случаях. Во-первых, он применяется в качестве **диагностического инструмента** для определения того, как член группы справляется с подобной работой. Во-вторых, это метод **оценки** того, как участники на практике используют навыки, приобретенные на тренинге.

Обучение с помощью этого метода включает в себя два этапа.

Первая часть задания: каждый обучающийся (или группа) сначала тщательно разбирается в документах и их специфике, затем адресует их соответствующему исполнителю. В одних случаях, если он полагает нужным дать ход документу, он накладывает на документ необходимую резолюцию, в других случаях делегирует документ тому или иному специалисту для подготовки им программы действий по решению проблемы, т. е. предпринимает те действия, которые считает в предлагаемых ситуациях необходимыми.

Вторая часть задания заключается в том, чтобы на основании разрозненной информации в отдельных документах составить представление о ситуации, сложившейся на управляемом объекте, сделать выводы и принять ряд решений, т. е. найти выход из «информационного лабиринта».

Перед постановкой задачи участники получают совет относительно наилучшего способа решения проблем, возникающих в связи с «папкой». Успех участника анализа определяется его способностью использовать в работе полученные знания и информацию.

Важно подчеркнуть, что существенной составной частью процесса обучения является обратная связь, которую необходимо предоставлять участникам после завершения упражнения.

После осуществления необходимых действий группа собирается вместе и делает обзор всех предложенных вариантов решения или предпринятых действий и оценивает их эффективность, проводит обсуждение приобретенного участниками опыта.

Советы организатору занятий:

1. Подчиняйте содержание занятия учебным и развивающим целям. Содержание «папки»: документы, письма, важные бумаги, объяснительные, до-

кладные и другие материалы, – используемое как основа технологии, должно отражать природу работы, обычно выполняемой данной категорией обучающихся, и соответствовать задачам читаемого теоретического курса. Если, например, целью курса является успешное преодоление стресса, стоит поставить жесткие временные ограничения и требовать принятия решения в течение 30-40 минут, непосредственно перед игровым «совещанием», на которое участники собираются для обсуждения.

2. Избегайте перекладывания ответственности. Преподавателю, осуществляющему инструктаж к упражнению, необходимо объяснить слушателям, что от членов группы требуется выполнение действия, а не просто анализ шагов, которые они предпримут, столкнувшись с проблемой. Поэтому в программе распределения времени решение «поручить эту работу младшему сотруднику» не будет приемлемым. Подобным образом в ходе программы обучения делопроизводству решение задания, представленное в виде фразы «ответить на письмо господина А. П. Свердлова», не считается верным. Участники должны предпринять практические шаги и составить текст ответного письма.

3. Обеспечивайте разнообразие. Выбирая материалы для «папки», преподавателю следует стремиться уделить внимание ряду навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности контингента обучающихся. Насколько это возможно, каждый фрагмент материала должен касаться одной части изучаемой программы или быть иллюстрацией к одной или другой теме обучения.

Особенно перспективно проведение такого рода занятий по решению социальных проблем – например, оценить документы, свидетельствующие о «хождении по мукам» людей, добывающихся каких-то льгот по получению лекарств, о «тяжбах» в коллективе, конфликтах, вышедших за пределы организации. Можно также отследить трудные аспекты современных налоговых документов или первые шаги по предпринимательству в бизнес-практике.

Метод анализа ситуаций путем разбора деловой корреспонденции полезен для демонстрации эффективного решения проблем или принятия решений. Область его применения включает в себя тренинги управления временем, преодоления рекламаций клиентов, программы обучения делопроизводству, тренинги менеджерских качеств и др.

Компьютерные симуляции – это моделирование учебной ситуации и ее последовательное проигрывание с целью решения на компьютере.

Метод ситуационного упражнения (задачи) заключается в том, что обучающемуся предлагается текст с подробным описанием сложившейся в организации ситуации и задача, требующая решения. Иногда в тексте предлагаются уже осуществленные специалистом действия для анализа их правомерности. Но чаще всего обучающийся должен осуществить какие-либо процедуры, связанные с аналитической деятельностью: систематизация проблем, их ранжирование, произведение расчетов, сравнительных действий и т. д., – и только затем принимать решение.

При использовании метода ситуационного упражнения больше внимания уделяется индивидуальному подходу к проблеме и ее решению, чем групповому. Целью применения ситуационного упражнения в учебном процессе является усвоение обучающимися знаний и приобретение ими профессиональных навыков и умений на основе деятельности в условиях, приближенных к реальности.

В основе ситуационного упражнения лежит конкретная ситуация, однако материал в ней подкреплен результатами специальных исследований, формами статистической отчетности и другой информацией. Кроме того, описание ситуации может содержать факты, которые, на первый взгляд, не имеют прямого отношения к решению, но из них требуется выделить самые важные, приоритетные для принятия решений.

Для ситуационного упражнения не является характерным или обязательным наличие четко сформулированного вопроса, поэтому наиболее трудным этапом в решении ситуационного упражнения является определение главной задачи. СЗ может не иметь однозначного решения. Ситуация, лежащая в основе задачи, может предполагать множество решений, более или менее близких к оптимальному. Многообразие вариантов возможных решений, принятых обучающимися, используется в дискуссии для анализа и оценки различных подходов к решению.

Разновидностью кейсов, а точнее, их предшественниками можно считать **ситуационные задачи**.

Особенность ситуационной задачи заключается в том, что в отдельных случаях ее оптимальное решение у преподавателя уже имеется. Обучающемуся остается найти его и обосновать, показать, каким образом он его нашел (например, при расчетах) и как его можно реализовать; или обучающийся должен проанализировать готовый вариант решения (ответа), предложенный автором-разработчиком ситуационной задачи.

Ситуационная задача отличается от конкретной ситуации:

- более четкой постановкой вопроса, как с качественной, так и с количественной точек зрения;
- необходимостью со стороны обучающихся выполнения расчетов – экономических, математических, технических и др.;
- представлением результата решения только в виде количественных показателей, графиков, формул, графически изображенных структур;

Вместе с тем большинство задач, как известно, не имеют готового решения, в некоторых случаях наоборот, могут иметь несколько вариантов решений, и при этом все правомерные или одно, но многоаспектное решение. К таким задачам относятся следующие:

Задача с неопределенностью исходных сведений. Чтобы решить такую задачу, обучающийся должен вначале определить условия ситуации и необходимую информацию, без которых решение вообще невозможно.

Задача с неопределенностью в постановке вопроса. Главным затруднением здесь является нечеткость формулировки самой задачи: неясно, что

нужно искать и анализировать. При решении такого рода задач обучающийся должен научиться прогнозировать не только преимущества предложенных вариантов, но и цену, которую за них придется заплатить.

Задача с избыточными или ненужными для решения исходными данными. При работе над такими задачами обучающийся учится отбирать лишь те сведения, которые необходимы для решения.

Задача с противоречивыми (частично неверными) сведениями в условии. Здесь проблема заключается в том, насколько обучающиеся должны доверять имеющимся сведениям (например, когда они поступают из разных источников или от разных людей одновременно). Решая задачу, обучающийся должен учесть лишь ту информацию, которая не противоречит цели решения.

Задача, допускающая лишь вероятностные решения, основанные на предвидении дальнейшего развития событий.

Задача с ограниченным временем решения. Она полезна для развития у обучающихся способностей быстро находить нестандартное решение специфических ситуаций, связанных с несчастными случаями, угрозой жизни, авариями, безопасностью труда, остановками оборудования и т. п.

Задача, требующая решения об использовании работника в не свойственной ему должности или области деятельности, например при замене заболевшего коллеги.

Задача на обнаружение ошибки в решении. Например, при назначении препаратов назначили неправильную дозировку. Требуется найти допущенную ошибку и исправить положение.

Задача на закрепление или повторение пройденного материала, например для усвоения основных сведений об изученном инновационном опыте работы.

Проблемная задача, которая требует выявить существующие проблемы, обнаружить в них противоречие и найти оптимальные пути их разрешения. Такого рода задачи носят, как правило, межпредметный характер, а их решение связано с мобилизацией и поиском знаний из самых разных областей.

В процессе решения всех этих задач перед обучающимися ставятся дополнительные вопросы, которые позволяют выявить специфические признаки проблемы, ее истоки, причинно-следственные связи и свойства, развивают способность рассматривать проблему с разных сторон и точек зрения и в разных аспектах. Приведенная выше классификация отражает характеристику задач, однако вполне применима и к полновесным кейсам. Все зависит от фантазии разработчика.

Анализ практических ситуаций

Наиболее часто в практике работы преподаватели используют такую разновидность кейс-технологий как **анализ практических ситуаций**.

На начальном этапе использования данный метод сводился к описанию индивидом случая из повседневной или профессиональной практики.

Метод анализа конкретных ситуаций позволяет решать следующие **задачи**:

- обучать участников анализу и алгоритмам решения реальных практических ситуаций, формировать навыки отделения важного от второстепенного, формулировать проблемы;
- прививать участникам умение взаимодействовать друг с другом;
- моделировать особо сложные ситуации, когда самый способный специалист не в состоянии единолично охватить все аспекты проблемы, когда именно коллектив является основой в принятии подавляющей части групповых решений;
- демонстрировать характерную для большинства проблем многозначность возможных решений.

Суть метода. Метод анализа конкретных ситуаций заключается в том, что на занятии обучающимся дается описание **реальной** ситуации из профессиональной деятельности обучающихся, в которой они сами должны определить, в чем состоит проблема, что уже известно, что необходимо найти и что для этого потребуется. Такие ситуации, как правило, не имеют только одного или однозначного ответа.

В настоящее время **конкретная ситуация** – это четкое, отредактированное изложение случая из профессиональной практики, используемое в качестве учебной модели, или сформулированная в форме ситуации, имеющей большое значение для подготовки соответствующих специалистов. Она практически всегда включает в себя **противоречие** (конфликт) с окружающей социальной, производственной или природной средой.

С точки зрения получаемого **результата** ситуации (кейсы) делятся на:

- **Проблемные** – результатом является определение и формулирование основной проблемы, иногда формирование проблемного поля и всегда – оценка сложности решения.
- **Проектные** – в качестве результата выступает программа действий по преодолению обнаруженных проблем.

По степени новизны выделяются три вида возможных ситуаций:

1. Ситуация **известна**. Для ее разрешения имеются подобные конкретные образцы. В этом случае метод решения ситуации стандартный.

2. Ситуация **частично известна**. В этом случае ее необходимо сравнить с другими подобными ситуациями. Подобные ситуации не всегда аналогичны, но в то же время могут иметь единую основу, тогда видоизменив ее, как бы приблизив к рассматриваемой ситуации, можно выбрать оптимальное решение.

3. **Неизвестная** ситуация. Такая ситуация, которая не встречалась в практической деятельности, ее нельзя сравнить с каким-либо образцом даже с помощью определенной модификации. Следовательно, необходим поиск нового метода решения.

По полноте выдаваемой информации можно выделить три варианта конкретных ситуаций:

- с развернутым;
- с частичным;
- с минимальным объемом выдаваемой информации.

Объем получаемой обучающимися информации обуславливается решаемыми на занятии дидактическими и воспитательными задачами, уровнем подготовки обучающихся, развитостью у них творческого мышления.

В зависимости от дидактических целей и особенностей содержания изучаемого материала метод анализа конкретных ситуаций может применяться в следующих вариантах:

1. **Анализ конкретной ситуации как ее оценка.** Обучающимся дается описание конкретного события и принятых мер. Их задача: оценить источники, механизмы, следствия ситуации и принятых мер или действий должностных лиц. Чаще всего для анализа обучающимся предлагается **описание конкретного случая** (неожиданные для руководителя поступки сотрудника, конфликтная ситуация во время консультирования психологом клиента) и **соответствующие меры со стороны действующих лиц**. Обучающиеся должны на основе всестороннего изучения ситуации дать оценку правильности (неправильности) их действий, предложить свой вариант квалифицированной деятельности специалистов;

2. **Анализ конкретной ситуации как выработка алгоритма решения профессиональной задачи.** Конкретная ситуация представляется обучающимся в виде проблемной ситуации-задачи, которая возникла или стоит перед профессиональной практикой.

В учебном процессе важно использовать **реальные ситуации** и задачи, с которыми обучающимся приходится встречаться или придется столкнуться в будущей профессиональной деятельности, однако недостаточность знаний и умений не позволяет эффективно их разрешать.

В качестве **способов предъявления ситуации** могут быть применены следующие приемы и способы:

- обучающимся письменно или устно дается описание событий с последующим заданием.
- видеозапись определенного реального события (эпизоды индивидуальных бесед, фрагменты учебных занятий и др.);
- киноэпизоды художественных и документальных фильмов;
- магнитофонная запись интервью, беседы, доклада и т. д.;
- фотодокументы, схемы, графики, диаграммы, отражающие состояние какого-либо факта, процесса из различных исторических или современных событий;
- «досье ситуации» – различные документы, отчеты, докладные записки, инструкции, проекты и т. п.;
- выступление на занятии авторитетного специалиста, участника определенного события.

Схема анализа конкретной ситуации:

1. Обобщение

Краткая констатация того, что имеет место в ситуации.

Что происходит?

С чьим участием и почему?

Каков результат событий?

2. Проблема

Краткая в одно предложение (9-10 слов) формулировка, отражающая суть проблемы.

3. Участники событий

а) Люди – все участники событий, их роль, статус, характеристика

б) Организации – всесторонняя характеристика организации, в которой разворачиваются события – ее природа, характер бизнеса, внешнее окружение и особенности.

4. Хронология событий

Указание фактов и событий без оценки в обратном хронологическом порядке.

5. Концептуальные вопросы

Концептуальные вопросы, затрагиваемые в ситуации (концептуальные аспекты мотивации, планирования, оценки труда и персонала и т. д.). Их выявление должно сопровождаться «подкреплением» фактами (цитатами из текста).

6. Альтернативные решения

Перечисление возможных направлений действий. Аргументация и оценка каждой альтернативы. Указание положительных и отрицательных последствий реализации.

7. Рекомендации

Ясно и точно описать выбранный курс действий. Объяснить причины и рациональность в выборе курса.

8. План действий (первые шаги)

Кратко и ясно описать первые шаги по реализации курса действий, приводящего к разрешению проблемы.

Примерная методика проведения 2-часового практического занятия с использованием метода анализа конкретных ситуаций включает следующие этапы.

Первый этап (10-15 мин): вступительная часть, введение в изучаемую проблему. Ведущий обосновывает актуальность темы, раскрывает ее сложность, степень решения в теории и на практике; указывает связь проблемы с профессиональной деятельностью обучающихся; формулирует цели и задачи занятия.

Ведущий знакомит с организационными особенностями занятий, зачитывает конкретные ситуации. Как правило, учебная группа делится на несколько рабочих (учебных) подгрупп по 5-7 человек каждая. Он определяет задачи для подгрупп (изучить ситуацию, сформулировать и обосновать свои ответы и решения, подготовиться к публичной защите своего мнения), устанавливает время и режим самостоятельной работы.

Второй этап (30-35 мин): групповая работа над ситуацией. Ведущий наблюдает за работой подгрупп, отвечает на возникающие вопросы, дает рекомендации.

Третий этап (25-30 мин): групповая дискуссия. Представители подгрупп поочередно выступают с сообщением о результатах работы: излагают общее мнение о событии, обосновывают предлагаемую альтернативу решения, отвечают на поставленные вопросы. После выступлений представителей подгрупп начинается общая дискуссия: обсуждение точек зрения и решений; оценка результатов анализа; формирование единого подхода к подобному рода проблемам и путям их решения; выбор наилучшего решения для данной ситуации.

При рассмотрении новой ситуации обучающимися могут быть предложены несколько вариантов ее разрешения, и все они могут оказаться правильными, так как к достижению цели можно прийти разными путями, но в этом случае необходимо отметить тот путь, который наиболее оптимален и эффективен. Здесь проявляется творческий подход обучающихся к выбору разумных решений.

При анализе наиболее сложных ситуаций следует обратить внимание, что основная задача – не выявление подобных ситуаций, не отработка готовых рецептов, а выработка оптимальных и новых подходов по разрешению подобного рода ситуаций.

Четвертый этап (15-20 мин): заключительная часть занятия. Ведущий в заключительном слове оценивает общий результат коллективной работы группы, позиции подгрупп при анализе, выделяет правильные или ошибочные решения, обосновывает оптимальный подход к решению подобных ситуаций, рекомендует дополнительную литературу по проблеме.

При использовании метода анализа конкретных ситуаций рекомендуется применять следующий алгоритм работы обучающихся в подгруппах:

1. анализ ситуации целесообразно начинать с выявления признака проблемы, ее ясной, четкой, краткой формулировки;
2. выработка альтернатив, т. е. различных «способов действия в данной ситуации»;
3. разработка критериев решения проблемы, требований к содержанию альтернатив и их обоснованию;
4. при выборе лучшего решения опираться как на анализ положительных и отрицательных последствий каждого, так и на анализ необходимых ресурсов по их осуществлению.

В практике проведения занятий методом анализа конкретных ситуаций необходимо придерживаться следующих **правил для участников рабочих групп**:

1. все участники отвечают за работу в целом, а не за ту часть, которую выполняет каждый. Все, что наработано группой, причисляется к заслугам группы в целом;
2. каждый участник групповой работы лишается авторского права на вносимые в общее дело идеи, а также права на оценку достигнутых им лично

результатов в работе. Каждый участник должен ощущать свою принадлежность к команде и ответственность за то, какой он вносит вклад в общее дело;

3. тот, кто работает в группе, должен без предрассудков и высокомерия учитывать мнения других членов группы. Работа в команде предполагает стремление к сотрудничеству и готовность поступиться своими собственными позициями

Достоинства метода:

1. в процессе анализа и решения конкретной ситуации обучающиеся обычно действуют по аналогии с реальной профессиональной практикой, т. е. опираются на свой опыт, используют в учебной аудитории те способы, средства и критерии анализа, которые были приобретены в процессе обучения.

2. обучающиеся не только получают нужные теоретические знания, но и учатся применять их на практике.

Особенности применения кейс-технологии при обучении иностранному языку

Кейс-технология, или метод case study является популярной технологией обучения в современном образовании. Требования нового образовательного стандарта включают умение обучающимися применять приобретенные знания и навыки для решения различных жизненных ситуаций, а также проблем, связанных с выполнением человеком типичных социальных ролей. Такие умения можно развивать, практически реализуя кейс-метод при обучении иностранным языкам.

Применение кейс-технологии на занятиях по иностранному языку преследует следующие взаимодополняющие цели, а именно:

- совершенствование коммуникативной компетенции;
- лингвистической компетенции;
- социокультурной компетенции.

Знакомство с кейсом, самостоятельный поиск решения (внутренняя монологическая речь на иностранном языке), процесс анализа ситуации во время занятия (монологическая и диалогическая речь, подготовленная и спонтанная) – всё это примеры коммуникативных задач.

Аудиторное общение, связанное с работой над кейсом, которому присущи спор, дискуссия, аргументация, описание, сравнение, убеждение и другие речевые акты, тренирует навык выработки правильной стратегии речевого поведения, соблюдения норм и правил иноязычного общения.

Иноязычная речевая деятельность осуществляется в следующей последовательности:

- обсуждение полученной информации, содержащейся в кейсе;
- выделение наиболее важной информации;
- обмен мнениями и составление плана работы над проблемой;
- работа над проблемой (дискуссия);
- выработка решения проблемы;
- дискуссия для принятия окончательного решения;
- подготовка сообщения;

– аргументированное краткое сообщение.

Кейс-метод при обучении иностранным языкам рекомендуется применять на средней и старшей ступени обучения, т. к. обучающимся необходим определённый запас знаний, достаточно высокий общий уровень владения иностранным языком и сформированные коммуникативные навыки. Кроме того, будучи сложным и эффективным методом обучения, кейс-технология не является универсальным и применяется особенно успешно только в сочетании с другими методами обучения иностранным языкам, т. к. сам по себе не закладывает обязательного нормативного знания языка.

Итак, кейс-технология способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. Если в течение учебного года такой метод применяется неоднократно, то у обучающихся вырабатывается устойчивый навык решения практических задач.

Примеры тематики кейсов:

– Завершающие проектные работы по разделам рабочей программы. Например, «Электромобили или бензиновый двигатель: что лучше? Аргументируйте свой выбор».

– Заключительная беседа по темам разделов рабочей программы. Список тем соответствует основным темам программы иностранных языков для СПО, например, «Информационные технологии», «Образование в современном мире», «Изучение иностранных языков» и проч.

Работа обучающихся над содержанием кейса может быть оценена преподавателем по следующим навыкам: аналитический, организационный, навык принятия решения, навык межличностного общения, творческий подход, навык устного и письменного общения на иностранном языке (лексико-грамматический аспект).

Антоновой А. Ю. предлагаются следующие критерии оценивания работы обучающихся над кейсом.

Таблица 54

Показатели и критерии оценивания

№	Показатели	Количество баллов
	Лексико-грамматические навыки и умения	30
1.	Использование лексики по теме	10
2.	Употребление коммуникативных клише согласно ситуации	5
3.	Использование разнообразных грамматических конструкций в соответствии с поставленной задачей и требованиям данного года обучения языку	5
4.	Произношение	5
5.	Грамотность речи	5
	Содержание	30
1.	Соответствие теме, достаточная глубина раскрытия темы	10

2.	Умение принимать решения и аргументировать их. Умение делать выводы	10
3.	Умение задавать и отвечать на вопросы оппонента. Умение аргументировать свои ответы	10
	Аналитические умения и навыки	20
1.	Владение логикой построения рассуждений	10
2.	Навык поиска, анализа и оценки информации	10
	Организационные умения и навыки	20
1.	Соблюдение регламента	5
2.	Активность	5
3.	Умение работать в коллективе и принимать решения	10
	Общее количество баллов	100
	Несоблюдение норм вежливости и правил ведения дискуссии. Участники должны: – корректно задавать вопросы и высказываться; – не перебивать выступающих; – задавать вопросы и делать комментарии только после окончания выступления оппонентов.	–10

8.2. Педагогические задачи

Задача 8.52. Гарвардская школа по разработке и преподаванию кейс-методов выделяет 4 типа подходов организации образовательной деятельности в режиме данного метода. Их анализ приведён в таблице. *Определите, какие факторы находятся в основе выделения этих подходов.*

Таблица 55

Задание для самостоятельной работы

Типы кейсов (Гарвардская школа)	Создание проблемной ситуации	Подготовка кейса	Содержание кейса	Выбор создание итогового решения
Обучающий кейс (Case-stated method). Stated- установленный, зафиксированный	Преподаватель задает, определяет проблему	Педагог готовит кейс	Кейс содержит 2-3 готовых варианта решения по рассматриваемой проблеме	Обучающимся предлагается высказать свои мнения. И итоге педагог сам выбирает и обосновывает вариант, комментируя точки зрения обучающихся.
Аналитический	Преподава-	Педагог	Кейс со-	Обучающиеся

<p>кейс (Case-incident method). Incident-при- сутщий, свой- ственный, свя- занный</p>	<p>тель задает, определяет проблему</p>	<p>готовит кейс</p>	<p>держит не- сколько ва- риантов (3- 4) решения и некоторое количество инф. источ- ников по рассматри- ваемой проблеме</p>	<p>должны выбрать вариант решения и обосновать его, опираясь на материалы гото- вого кейса</p>
<p>Эвристический кейс (Case- problem meth- od). Problem- про- блема, про- блемная ситуа- ция</p>	<p>Преподава- тель опреде- ляет проблему в_общих чер- тах, обучаю- щиеся конкре- тизируют проблему (для младших школьников конкретиза- цию пробле- мы может также осуще- ствить препо- даватель)</p>	<p>Препода- ватель го- товит начальный кейс. Обу- чающиеся его допол- няют, при необходи- мости</p>	<p>Кейс со- держит не- которое ко- личество инф. источ- ников по рассматри- ваемой проблеме, может со- держать не- которые ва- рианты ре- шений, ил- люстриру- ющие при- меры и пр.</p>	<p>Обучающиеся должны выстро- ить собственное обоснованное решение, опира- ясь на материа- лы готового кей- са. Возможно, для обоснования своей точки зре- ния, обучающи- еся дополняют кейс новой ин- формацией</p>
<p>Исследователь- ский кейс (Case- studymethod). Study- исследо- вание</p>	<p>Преподава- тель опреде- ляет проблем- ное направле- ние, обучаю- щиеся само- стоятельно за- дают пробле- му (младшим школьникам необходимо помочь в формулировке проблемы)</p>	<p>Препода- ватель го- товит начальный кейс, обу- чающиеся его допол- няют</p>	<p>Кейс со- держит не- которое ко- личество инф. тек- стов по рас- сматривае- мой про- блеме</p>	<p>Обучающиеся предлагают соб- ственное реше- ние. Для обос- нования своей точки либо до- полняют гото- вый кейс новой информацией, либо, в зависи- мости от реше- ния, готовят но- вый кейс</p>

Задача 8.53. *Распределите время работы над кейсом, в приведённом ходе занятия, рассчитанного на 3 академических часа. Обоснуйте свой ответ.*

Таблица 56

Задание для самостоятельной работы

№ этапа	Порядок работы	Время, мин.
1.	Организационная часть. Выдача кейса.	
2.	Ознакомление с текстом кейса. Деление на подгруппы. Работа обучающихся в подгруппах, представление результатов исследования в виде диаграмм (таблиц, схем и т. п.).	
3.	Анализ кейса. Сравнение полученных результатов исследований в подгруппах.	
4.	Просмотр видеоматериалов (фотографий, мультимедийных презентаций, прослушивание аудиозаписей). Дискуссия (коллективная работа).	
5.	Выдвижение решения/альтернативных решений данной проблемы.	
6.	Обобщающее выступление преподавателя (обобщение результатов, подведение итогов)	
7.	Оценка обучающихся преподавателем по системе оценивания, которая предъявляется в начале занятия.	

Задача 8.54. *Опишите деятельность обучающихся на каждом этапе работы с кейсом (заполните таблицу).*

Таблица 57

Задание для самостоятельной работы

Этап работы	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся
Организационный момент	1. Приветствие обучающихся. 2. Отметка в журнале отсутствующих на учебном занятии. 3. Проверка готовности учебного кабинета и обучающихся к занятию.	
Постановка цели и задач занятия	1. Мотивация и актуализация опорных знаний и умений обучающихся. 2. Обобщение и конкретизация темы, и постановка целей занятия. 3. Инструктаж обучающихся по этапам занятия	
Этап контроля домашнего задания	Фронтальный опрос по изученному материалу.	

Этап подготовки обучающихся к самостоятельной работе	1. Создать условия для активизации деятельности обучающихся. 2. Инструктаж обучающихся по работе с кейсовыми заданиями. 3. Выбор лидера в каждой микрогруппе.	
Самостоятельная работа обучающихся	Консультирование обучающихся по вопросам кейсовых ситуаций.	
Этап проверки выполнения задания	1. Слушает выступления. 2. Анализ результатов работы обучающихся во время занятия: умение работать в микрогруппе, организация индивидуальной и совместной деятельности.	
Подведение итогов	Проанализировать и дать оценку успешности достижений обучающихся при выполнении задания.	
Домашнее задание	Объяснить выполнение домашнего задания	

Задача 8.55. *Продолжите список технологических особенности кейс метода:*

- метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, т. е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры;
- метод case–study выступает как технология коллективного обучения, – важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией;
- метод case–study в обучении можно рассматривать как – синергетическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формировании эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п;
- метод case–study интегрирует в себе технологии развивающего– обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучающихся;
- ...

Задача 8.56. *Продолжите список преимуществ кейс технологии:*

1. Повышается мотивация обучающихся к изучению английского языка.
2. Качественно меняется подготовка обучающихся к занятиям.
3. Меняется отношение к Интернет-ресурсам как средству получения знаний и полезной информации.
- ...

Задача 8.57. Поясните, как вы понимаете фразу: «Основная ценность кейс-метода – максимальное приближение процесса обучения к реальной жизни».

Задача 8.58. Как вы понимаете принцип кейс-технологии «Процесс обсуждения важнее самого решения»?

Задача 8.59. Назовите правила коммуникации у обучающихся в процессе групповой работы над кейсом.

8.3. Педагогические опыты

8.3.1. Для демонстрации кейс-технологий в варианте анализа практических ситуаций можно использовать следующие ситуации (работа по подгруппам с использованием схемы анализа ситуации, представленной выше):

А. Проанализируйте ситуацию и разработайте комплекс мер, которые должны предпринять руководство, педагогические работники школы и родители по улучшению успеваемости и поведения одиннадцатиклассников (ситуация разработана О. Б. Евсеевой.)

«В школе при подведении предварительных итогов 1-й четверти обнаружилась низкая успеваемость обучающихся 11-х классов по отдельным предметам. Результаты были таковы, что обучающиеся к концу четверти могли получить оценки «три» и даже «два» по нескольким предметам. Причины плохих оценок почти всегда были одинаковыми: не выучил или недоучил, списал у товарища. Помимо этого, страдала и дисциплина. Первые и последние уроки часто прогуливались. Многие обучающиеся на уроках занимались посторонними делами или попросту засыпали. В 10-м классе подобное поведение обучающихся не наблюдалось. При выявлении причин были особо выделены две. *Во-первых*, это снижение мотивации обучения в школе: некоторые обучающиеся посчитали, что все проблемы позади и можно расслабиться, аттестат они так или иначе получат, выгнать из школы уже не выгонят, на второй год тоже не оставят. *Во-вторых*, это увеличение внешкольной нагрузки: готовясь к поступлению в вузы, многие школьники начали посещать подготовительные курсы, которые занимали большую часть их свободного времени, не оставляя его для подготовки домашних заданий в школе; кроме того, многие курсы заканчиваются очень поздно, и дети от перегрузки или утром не успевали к первым урокам, или уходили с последних уроков».

Б. Вы являетесь учителями школы и на педагогическом совете должны решить вопрос: "Кого принять в 6 класс с углублённым изучением английского языка? Всего поступило 6 заявлений. Принять можно только одного ребёнка".

1. Девочка, проживает в другом районе города. Рядом со школой живёт её бабушка. Девочка имеет хорошие оценки по предметам естественнонаучного цикла.

2. Мальчик. Живёт возле школы. Все друзья во дворе учатся в этом классе, и он решил перейти в эту же школу.

3. Девочка. Прибыла из другого города. Родители дипломаты. Отлично владеет разговорным английским. Через 3 месяца переедет в другую страну.

4. Мальчик, ранее оставался на повторный курс обучения. Имеет неудовлетворительные оценки по 4 предметам. Состоит на учёте в милиции. Живёт рядом со школой.

5. Мальчик. Переехал из деревни, где не изучал английский язык. Живёт рядом со школой. Склонен к бродяжничеству.

6. Девочка. Инвалид детства 2 группы, ДЦП. Успевает по всем предметам на "4" и "5". Воспитывается одной мамой. Проживает рядом со школой.

8.4. Практические / проектные задания

8.4.1. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо проанализировать приведенные ниже кейсы с различных сайтов по следующим параметрам:

- вид кейс-технологий;
- целевая аудитория;
- структура кейса и ее соответствие предъявляемым к ней требованиям.

Материалы для анализа:

А.

На «Едином портале интернет-тестирования в сфере образования» (<https://i-exam.ru/>) в рамках федерального интернет-экзамена для выпускников бакалавриата (ФИЭБ) по направлению подготовки «Педагогическое образование» в качестве примера предлагается следующий кейс (приводится его фрагмент):

Кейс-задание**(Вид профессиональной деятельности: педагогическая)****Задание**

Студентка 3 курса проходила педагогическую практику в школе в качестве учителя-предметника и классного руководителя в 5 классе. Наблюдая за младшими подростками на переменах, она заметила, что многие школьники предпочитают перекусы в виде употребления чипсов, сухариков, газированных напитков, шоколадных батончиков и т.п. Зная о том, какой вред здоровью приносит такая еда, она решила разработать и реализовать проект среди этих школьников, направленный на решение данной актуальной проблемы.

Сначала она провела анкетирование младших подростков об их вкусовых предпочтениях; о том, обедают ли они в столовой; известно ли им что-либо о пищевых добавках... Анализ результатов анкетирования послужил отправной точкой для планирования дальнейшей деятельности: обоснования актуальности работы над проектом, определения цели, задач, форм деятельности... Студентка решила провести конкурс рисунков среди учащихся 5 класса на тему «Вредная и здоровая пища», подготовить с инициативной группой учащихся ток-шоу «Вся правда о пищевых добавках», сценарий которого она взяла из методического журнала. В ходе подготовки к ток-шоу школьники под руководством практикантки собирали материал о влиянии любимых ими продуктов питания на здоровье человека, разучивали роли, создали презентацию, которую использовали как средство наглядности в ходе мероприятия.

Через две недели состоялся классный час в форме ток-шоу. В ходе мероприятия учащиеся из инициативной группы, исполняя различные роли (журналистов, врачей, независимых экспертов), рассказали о вреде искусственных пищевых добавок, а сама практикантка продемонстрировала химические опыты, подтверждавшие наличие вредных пищевых добавок в пище, которую предпочитают дети в качестве перекуса. В конце ток-шоу были озвучены итоги конкурса рисунков, каждым подростком получены буклеты с информацией о вредных пищевых добавках и снова проведено анкетирование школьников, обработка результатов которого показала значимость реализованного проекта и соответствие его ожидаемым результатам.

На родительском собрании студентка ознакомила родителей с результатами проектной работы со школьниками, провела беседу, из которой выяснила, знают ли родители о предпочтениях детей в еде, и обозначила проблему необходимости воспитания у детей культуры здорового питания в семье.

Для решения кейса используйте приложения.

Краткое содержание информации	Приложение	Файл
Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (п. 8)	Приложение 1k1_Pril1	1k1_Pril1.doc
Последовательность работы над проектом	Приложение 1k1_Pril2	1k1_Pril2.doc
Результаты анкетирования	Приложение 1k1_Pril3	1k1_Pril3.doc

Подзадача 1 (укажите не менее двух вариантов ответов)

Педагогическая технология, которую применила студентка-практикантка в работе с детьми, имеет следующие признаки ...

Варианты ответов:

- 1) воспроизведение и тиражирование
- 2) определенная методика оценки знаний
- 3) направленность на решение педагогических задач
- 4) гарантированность высокого качества образовательного процесса
- 5) индивидуальная структура построения

Подзадача 2 (укажите не менее двух вариантов ответов)

В процессе работы над проектом студентка использовала следующие эмпирические методы исследования ...

Варианты ответов:

- 1) наблюдение
- 2) анкетирование
- 3) беседа
- 4) анализ
- 5) моделирование

Подзадача 3 (установите соответствие между нумерованными объектами в формулировке задания и вариантами ответов)

На основе анализа требований Федерального государственного стандарта основного общего образования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования установите соответствие между результатами проектной деятельности школьников, описанной в ситуации, и их характеристиками:

- 1) личностные результаты
- 2) метапредметные результаты
- 3) предметные результаты

Для решения задания используйте файл 1k1_Prill.doc.

Рис. 28. Фрагмент кейс-задания на «Едином портале интернет-тестирования в сфере образования» (<https://i-exam.ru/>)

Б. На портале «Профстажировки.рф» приводится следующее конкурсное кейс-задание:

«Развитие коммуникативной компетенции старшеклассников посредством групповых форм работы

Морской колледж ФГАОУ ВО "Севастопольский государственный университет", Республика Крым, Севастополь

Вид экономической деятельности: Образование

Ответственный по кейсу: (будет доступно участникам, заявившимся решать данный кейс)

Направления обучения участников: образование и педагогические науки

Описание:

Проблема: развитие коммуникативной компетенции старшеклассников.

Актуальность и значение темы кейса для работы организации: на современном этапе развития общества коммуникация между людьми является неотъемлемой частью в стремительно и постоянно развивающемся информационном

пространстве. Исследования учёных показывают, что школьники, владеющие умениями слушать и вступать в диалог, способные учитывать позиции других людей, участвовать в коллективном обсуждении, интегрироваться в группы и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми, быстрее и легче адаптируются в социуме. Именно поэтому так важно в ходе образовательного процесса создать все условия для успешного развития у обучающихся коммуникативной компетенции.

Широкие возможности для развития у обучающихся коммуникативной компетенции предоставляют групповые формы работы. Они формируют у школьников такие умения и качества, которые в совокупности способствуют их успешной социализации, а именно: умение высказываться, формулировать и аргументировать свою точку зрения, прислушиваться к мнению других, взаимодействовать в команде.

Цель кейса: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность использования групповых форм обучения, направленных на развитие у старшеклассников коммуникативной компетенции.

Задачи:

На основе анализа научной и учебно-методической литературы обосновать теоретические и практические положения исследования;

Изучить уровень сформированности коммуникативной компетенции старшеклассников;

Разработать комплекс уроков русского языка и литературы с использованием групповых форм работы, способствующих развитию у обучающихся коммуникативной компетенции.

Конечный результат: разработка комплекса уроков русского языка и литературы с использованием групповых форм работы, способствующих развитию у обучающихся коммуникативной компетенции.

Ключевые слова:

Коммуникативная компетенция, Групповые формы работы, Старшеклассники».

В. На портале «Профстажировки.рф» приводится следующее конкурсное кейс-задание:

«Решение педагогической задачи

МАОУ СОШ № 58 города Тюмени, Тюменская область, Тюмень

Вид экономической деятельности: Образование

Ответственный по кейсу:(будет доступно участникам, заявившимся решать данный кейс)

Направления обучения участников: образование и педагогические науки

Описание:

Цель: формирование умения определять методические особенности учебного задания в начальном курсе математики.

Задачи:

Формировать умение определять правильность записи многозначных чисел, особенности записи чисел в десятичной системе счисления;

Развивать умение, обучающихся пользоваться информацией, представленной в разных видах.

Актуальность: в педагогической задаче описывается практическая ситуация, вплотную приближенная к реальным условиям, - требуется определить правильность записи многозначных чисел. В предложенной проектной задаче проверяются умения записывать многозначные числа, используя принцип поместного значения цифры в числе, многозначные числа образуются, называются, записываются с опорой не только на понятие разряда, но и на понятие класса.

Ожидаемые результаты: усвоение методических особенностей предметного материала и возможностей применять его при ознакомлении обучающихся младшего школьного возраста с понятием нумерация многозначных чисел и способами записи многозначных чисел.

Описание ситуации. Проанализируйте различные аспекты задания, в котором требуется определить методические особенности учебного задания.

На уроке математики учитель дает задание «Отступите вниз две клетки, от начала строки, через запятую записывайте числа. При написании помните, что каждая цифра имеет свой домик-клеточку, а разряды отделяются точкой. У доски будет работать Саша. Положите перед собой таблицу разрядов и классов. Кому необходимо пользуйтесь таблицей.

– Запишите, 5 единиц тысяч, 3 десятка тысяч, 4 единицы тысяч, 8 десятков тысяч, 3 единицы тысяч и 4 сотни, 6 сотен тысяч и 5 единиц тысяч;

– Проверьте, правильно ли записал Саша числа? (5 000, 30 000, 4 000, 8 000, 3 400, 600 005)».

Задания к кейсу

1. Правильны ли были ответы Саши?
2. С какой целью предлагается данное задание?
3. Какие методические особенности записи чисел в десятичной системе счисления должны быть учтены на данном уроке?
4. Какой наглядный материал можно использовать при изучении данной темы?

Дополнительная информация:

Список рекомендуемой литературы:

1. Калинин, А. В. Методика преподавания начального курса математики: учебное пособие для обучающихся СПО/ А. В. Калинин, Р. Н. Шикова, Е. Н. Леонович. - 2-е изд., стереотип.- Москва: Академия, 2018.- 208 с.

2. МегаТалант. Кейс-задания по предметам 4 класс [Электронный ресурс. Режим доступа] <https://mega-talant.com/biblioteka/keys-zadaniya-po-predmetam-4-klass-91311.html>

Ключевые слова:

Методические особенности задания, Десятичная система счисления, Способ записи чисел, Таблица классов и разрядов».

8.4.2. Работа по подгруппам. Обучающимся необходимо:

А. ознакомиться с примером занятия с использованием кейс-метода, определить вид кейса, его структуру, содержание и порядок работы над ним.

Материалы для анализа:

Исследовательский кейс был разработан для обучающихся 3-го курса направления обучения «Технология продукции общественного питания», обучающихся английскому языку в среднем специальном образовательном учреждении. Время занятия: 4 академических часа. Вид кейса: исследовательский кейс. Тип кейса: обучающий анализу и оценке.

Кейс является завершающим этапом изучения раздела «Национальные обычаи» рабочей программы по английскому языку, содержит такие темы как «В ресторане», «Британская кухня», «Американская кухня», «Русская кухня», «Кулинарные рецепты», «Основные принципы здорового питания».

При изучении темы «Основы здорового питания» обучающиеся ознакомились с текстами “Eating for Good Health” и “Vegetarianism”, изучили лексику по теме “Healthy Food” и выполнили ряд лексико-грамматических заданий.

Тема вызвала интерес у обучающихся, во многом благодаря своей тесной связи с будущей профессией обучающихся. С целью поддержания мотивации изучения английского языка преподавателем было предложено проблемное направление следующего занятия: “Vegetarianism” («Вегетарианский образ жизни»). Обучающиеся после обсуждения самостоятельно задали проблему “Advantages and Disadvantages of Being a Vegetarian” («Преимущества и недостатки вегетарианского образа жизни»)

Были предложены задания подгруппам:

1. Заполнить таблицу “DIETS” («Диеты»).

2. Ознакомиться с типами вегетарианских диет и различиями между ними.

http://vegetarian.lovetoknow.com/Types_of_Vegetarians

3. Исследовать статистику влияния вегетарианского образа жизни на здоровье человека.

<http://www.vegetarianvictoria.org.au/going-vegetarian/statistics-on-vegetarianism.html>

<http://www.mayoclinic.org/healthy-living/nutrition-and-healthy-eating/in-depth/vegetarian-diet/art-20046446?footprints=mine&pg=2>

<http://www.womenshealthmag.com/nutrition/vegetarians-vs-meat-eaters>

http://vegetarian.lovetoknow.com/Disadvantages_of_Being_a_Vegetarian

http://vegetarian.lovetoknow.com/Advantages_of_Vegetarianism

4. Исследовать статистику распространения вегетарианства среди населения (на примере США).

<http://www.vrg.org/blog/2012/05/18/how-often-do-americans-eat-vegetarian-meals-and-how-many-adults-in-the-u-s-are-vegetarian/>

5. Провести сравнительный анализ преимуществ и недостатков вегетарианского образа жизни.

http://vegetarian.lovetoknow.com/Disadvantages_of_Being_a_Vegetarian

http://vegetarian.lovetoknow.com/Advantages_of_Vegetarianism

<http://www.methodsofhealing.com/disadvantages-of-being-a-vegetarian/>

6. Изучить технологию написания эссе по проблемам здоровья.

<http://www.essayhowto.com/1337-health-essay.html>

Б. Определить, на каком этапе работы над кейсом, приведённом выше выполняются следующие задания:

1. Беседа с преподавателем о пользе и вреде употребления мяса в пищу.

MEAT: Walk around the class and talk to your students about meat.

2. Деление на подгруппы по результатам беседы с преподавателем.

Группа А – сторонники вегетарианского образа жизни, группа В – их оппоненты.

HEALTH: Students A strongly believe everyone in the world should be vegetarian to save the planet. Students B strongly believe vegetarianism is totally unnecessary.

3. Предварительное обсуждение в группах используемой в предлагаемой статье «Вегетарианская диета уменьшает риск заболевания раком» лексики.

Vegetarian diet reduces cancer risk

A decade-long study in the United Kingdom has found that cancer is less common among vegetarians. Health experts have always thought that a vegetarian diet is healthier than one that includes meat. This latest research is one of the biggest studies to compare cancers in vegetarians and non-vegetarians. The researchers tracked the health of 63,550 men and women aged between 20 and 89. They separated people into different groups – meat-eaters, fish-eaters, and vegetarians. The research team reported a “significantly lower” number of cancers among the fish-eaters and vegetarians compared with those who ate meat. The study suggests being vegetarian could protect people against cancer.

The findings of the research have been published in the March 2009 edition of the ‘American Journal of Clinical Nutrition’. Lead researcher Professor Timothy Key said his study was the first major research to look at the link between diet and cancer. "It suggests there might be some reduction in cancers in vegetarians and fish-eaters and we need to look carefully at that," he said. Vegetarianism is on the increase around the world. People are becoming more and more health conscious and are eating less meat, or cutting it out altogether. Some people choose a strict vegetarian diet that excludes all animal products. This means no dairy products or honey. Less strict vegetarians eat eggs and fish.

Участники изучают список лексических единиц, используемых в статье, и выбирают наиболее интересные в плане обсуждения. Заинтересовавшие слова и выражение обсуждаются в группах А и В.

CHAT: In groups, decide which of these topics or words from the article are most interesting and which are most boring.

decade / studies / cancer / experts / the latest research / vegetarians / comparisons / findings / nutrition / diets / being more health conscious / animal products / honey
--

Have a chat about the topics you liked.

8.4.3. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо проанализировать приведенные ниже кейсы (по всем параметрам из заданий выше) и разработать кейс по педагогике для руководителей образовательных организаций или преподавателей (тематика на выбор).

Материалы для ознакомления («Кейс-технологии в профессиональной подготовке педагога» М.Г. Голубчикова, С. А. Харченко, с. 66-81):

А. «Составитель:

Артемьева Е. Н., магистрант 2 курса, 2005/2006 уч. год

Классификационные характеристики кейса: обучающий

Дисциплина: «Основы менеджмента в образовании и управление воспитательными системами»

Курс: 4, бакалавриат, направление «Педагогика»

Тема: «Деловые коммуникации в управлении образовательным учреждением»

Развиваемые компетентности: коммуникативная, системно-управленческая

Образовательный продукт: рекомендации руководителю.

1. Обобщенная формулировка задачи.

Представления о своих функциях и организационное поведение директора образовательного учреждения во многом определяют господствующие в педагогическом коллективе настроения. Однако, руководитель, чтобы оставаться эффективным управленцем, должен своевременно замечать и учитывать изменения, происходящие в этих настроениях, и в соответствии с этим гибко менять методы своей работы.

2. Ключевое задание.

Разработайте тактику поведения руководителя в соответствии с изменениями настроения в коллективе.

3. Контекст решения задачи.

Вы директор средней общеобразовательной школы в городе N. В коллективе работает 30 педагогов. Из них 30% - педагоги со стажем работы до 5-ти лет. В управленческой деятельности вы считаете, с одной стороны, что эффективная школа должна иметь высокую степень централизации управления и жесткую систему внутришкольного контроля, а с другой, признаете необходимость активного вовлечения педагогов в инновационную деятельность.

В связи с этим, все посещаемые Вами уроки вы анализируете до мельчайших подробностей. За просчеты от Вас достается всем, невзирая на возраст и былые заслуги, и новичкам, и опытным педагогам. Ежегодно Вы посещаете по 2-3 урока каждого педагога, и ни о каком «переводе учителя на самоконтроль» в вашей школе нет и речи. Ваши заместители реально были отстранены от принятия управленческих решений, т. к. Вы не раз в самой безапелляционной форме отменяли любые решения своих заместителей.

В то же время, для вовлечения педагогов в инновационную деятельность Вы постоянно приглашаете научных консультантов, ездите сами и посылаете своих педагогов на различные конференции, семинары и курсы.

Противоречивость Ваших взглядов влияет на поведение учителей. Прежде чем решиться на какие-либо, даже минимальные изменения, они долго выясняют Ваше мнение. В коллективе начинают складываться неформальные группы педагогов, чьи представления о школе не совпадают с Вашими. Эти группы открыто не выступают против Вашего мнения, но входящие в них учителя активно поддерживают друг друга, обмениваются мнениями и вырабатывают коллективную тактику поведения. Затем учителя, не согласные с вашими авторитарными методами управления стали увольняться, переходя под разными предлогами в другие учебные заведения. Интуиция подсказывает вам, что уход нескольких учителей – это предвестник ослабления директорского авторитета. Требовалось что-то предпринять, но что – Вы не знаете.

4. Задания, которые приведут к решению (к «продукту»):

- Определите, какое теоретическое знание вам необходимо для решения данной задачи.
- Познакомьтесь с опытом взаимодействия руководителей с педагогическим коллективом образовательных учреждений.
- Наметьте, что Вы можете сделать для решения возникшей у вас проблемы по взаимодействию с коллективом педагогов вашей школы.
- Обдумайте и обсудите в группе возможную тактику поведения директора школы в соответствии с контекстом задачи.
- Обсудите предлагаемый вами вариант решения задачи со своими однокурсниками с позиции вместе выработанных критериев продуктивности решения задачи.
- Представьте разработанную Вами тактику студенческой группе».

Б. «Составители:

И. А. Подлосинская, Т. К. Никерова, магистранты 2 курса, 2005/2006 уч.

год

Классификационные характеристики кейса: обучающий

Дисциплина: «Основы менеджмента в образовании и управление воспитательными системами»

Курс: 4, бакалавриат, направление «Педагогика»

Тема, раздел: «Конфликтология»

Развиваемые компетентности: коммуникативная, системно-управленческая

Образовательный продукт: алгоритм решения конфликтной ситуации.

1. Обобщенная формулировка задачи

Конфликты возникают в любых человеческих взаимоотношениях, и отношения «учитель-ученик», «учитель-учитель» здесь не являются исключением. Культура разрешения конфликтов имеет большое воспитательное и дидактическое значение. Для того чтобы дать характеристику любому явлению,

необходимо изучить комплекс внутренних и внешних связей, их взаимозависимость.

2. Ключевое задание.

Представьте алгоритм выхода из конфликтной ситуации для педагога и для ребенка, оказавшегося в роли «жертвы».

3. Контекст решения задачи.

Из письма учительницы. «Учительская газета» 2002 год, апрель. «Семь лет назад в моем классе произошел такой случай. Как обычно, в конце года мы вместе с детьми фотографировались всем десятым «А» классом. В классе была девочка, страдающая косоглазием. На фотографии этот дефект был очень заметен. Я знала, как тяжело ребенок переносит свой физический недостаток, и в душе очень переживала за нее. Представьте мое состояние, когда я пришла в класс, и дети мне сказали, что один ученик, Игорь, получив фотографию, все время дразнил девочку, кося свои глаза, а она, бедная смотрела на все это и плакала.

Мне было очень больно и стыдно за моих детей. Почему могло такое случиться?

Попросив девочку выйти, я произнесла «пламенную речь», в которой сравнила действия моего ученика с действиями фашистов, выбирающих и бьющих по самому больному месту. Видя мое состояние, дети тоже высказали свое возмущение безобразным поступком. Сам же ученик, совершивший его, не испытывал ни малейшего сожаления и даже огрызался, хотя мне казалось, что моя «пламенная речь» должна была непременно вызвать действие, что ученик поймет, какую гадость он совершил, и извинится перед девочкой».

Характеристика участников конфликта.

Игорь, шестнадцать лет. Высокий, хорошо физически развит, консервативная прическа и спортивно-военизированная одежда, несколько не по возрасту. Игорь выглядит старше. Старается управлять собой, своими движениями, эмоциями, впечатлением, производимым на окружающих. Контакты с людьми несколько затруднены, производят впечатление искусственности. Вроде бы слова и жесты правильные, но не искренние. Он только внешне подчиняется правилам и использует эти правила для манипулирования окружающими, и когда возникнет возможность, легко их забудет и не будет подчиняться нормам так же просто, как и подчинился им.

Игорь сам чувствует, что окружающие видят его двойственность, поэтому он, с одной стороны, непрестанно совершенствуется в манипулировании, а с другой, ищет компанию людей, где подобное поведение обычно. Он активно посещает собрания различных партий. Сверстников воспринимает свысока, допускает, что учителя что-то знают, но они и существуют для того, чтобы можно было пользоваться их услугами. По-настоящему Игорь признает только один авторитет - самого себя. Свою жизнь он сознательно и давно посвятил самому себе. Его родители - очень жесткие люди, и он склоняется перед ними, старается выполнять их требования. В группе сверстников стремится занять лидирующую позицию. Вполне откровенно говорит, что не остановится ни перед чем,

добиваясь желаемого, включая крайние меры. По мелочам не врет, но в течение длительного времени может «водить за нос» администрацию школы. Разоблачение несколько его не смущает. Игорь считает, что он прав и впредь так же следует поступать.

Из сочинения девочки: «Я не очень хорошо вижу, у меня небольшое косоглазие. Хотя, в принципе, я могу видеть и без очков. Но я люблю очки; я себя лучше в них чувствую, мне так приятнее и спокойнее. Я их иногда снимаю дома, но на работе, на улице я всегда в очках. В последнее время я заметила, что, если контакт с человеком меня смущает, если ситуация затрудненная, то у меня начинают слезиться глаза. Вообще, я плохо чувствую себя в незнакомой компании, сразу стараюсь подойти к знакомому человеку и очень страдаю, если такого нет. Я много и с увлечением работаю и мне неприятно, если мою работу не замечают, но мне крайне тяжело выдержать, если меня публично хвалят, и так же тяжело выношу публичные замечания».

4. Вопросы, которые приведут к решению.

- 1.) Установите участников и инициаторов конфликта, выявите, какие цели они преследуют.
 - 2.) Чьи интересы затронуты и каким образом.
 - 3.) Причины возникновения конфликтной ситуации.
 - 4.) Позиции участников.
 - 5.) Какой это конфликт конструктивный или деструктивный; (конструктивный – способствуют прояснению позиций, деструктивный – разрушают связи между участниками).
 - 6.) Как Вы повели бы себя в подобной ситуации.
 - 7.) Каково влияние действий учителя на данную ситуацию.
5. Интерпретация ситуации.

Перед нами пример деструктивного конфликта. Учительница резко противопоставила себя и провинившегося ученика, не оставив ни одной области, где они могли бы найти общее, связывающее их, поскольку мальчику и извиняться-то было не перед кем, так как девочка в это время из класса вышла. Кроме того, устроив публичное осуждение юноши (10 класс), вряд ли можно рассчитывать на его в этом сотрудничестве. Реакция ученика была естественной, особенно для этого мальчика. В результате совместных усилий ученика и учителя конфликт перешел фазу «победитель - проигравший». Учителем в этой ситуации двигала, несомненно, потребность в контроле. Как это дети могли повести себя не так, как было им предписано, не так, как она их учила? («Мне стыдно за моих детей. Как могло так случиться?»). Здесь очень характерно местоимение «моих», которое многое объясняет. Следует признать, примириться с тем, что дети - не учительские а, скорее, родительские. Местоимение же «моих» превращает всех детей класса в собственных детей учителя, который теперь должен не только отвечать за их знания по преподаваемому предмету, но и за их нравственное воспитание в полном объеме. Теперь дети обманули учительницу как мать, а это невозможно терпеть («мне было больно»). Преподаватель почувствовала, что она - плохая.

Для удовлетворения своей потребности в контроле учительница воспользовалась референтной властью, применив жесткий контроль. О том, что власть была референтная, говорят ее слова «Видя мое состояние, дети...», т. е. она достаточно значима для детей, чтобы они реагировали на ее эмоциональное состояние. Наказание было осуществлено в ее «пламенной» речи и в организованном осуждении коллектива (до этого коллектив не протестовал). Однако столь массивная атака не принесла результатов, ученик огрызнулся, что должно было послужить сигналом к перемене тактики, но учительница просто обиделась, она произнесла такую тираду, а никто не оценил! Ученик не выполнил того, что от него ожидалось.

Подведем итоги первого этапа конфликта (ибо был еще и второй этап). Девочка, послужившая причиной конфликта, - была дважды утверждена в своей неполноценности: первый раз, когда над ней насмеялся ученик, и второй раз, когда ее при всех удалили из класса, т. к. она могла предположить, что ее удалили потому, что ученик смеялся над ее косоглазием.

Ученик, совершивший недостойные действия, тоже был утвержден в своей позиции «я - плохой», т. к. теперь он знал, что он «фашист» и совершил «гадость», а, кроме того, весь класс против него.

Учительница несколько раз убедилась, что она «поступает правильно»: все дети вели себя не так, как надо (не сразу осудили поступок); ученик вел себя не так, как надо – сперва издевался, потом не признавал свои ошибки и, наконец, не извинился и во всем ее вина! Конфликт окончательно перешел в фазу «победитель - проигравший» несмотря на то, что вид власти был определен правильно и использовались адекватные методы влияния.

6. Развитие ситуации.

«Каково же было мое удивление, когда на следующий день меня вызвали с урока в кабинет директора, где сидели родители моего ученика. Грубо возмущаясь, они требовали от меня извинений за сравнение их сына с фашистом. Я попыталась объяснить всю ситуацию, возникшую в классе, но меня не слышали и не пытались понять. Страдания другого ребенка не в счет. Родители видели во всем свое, незаслуженно оскорбленное дитя.

Мне же грозили расправами, разными жалобами. Удивительней всего была позиция моего директора, тоже требовавшего от меня извинений, чтобы уладить конфликт.

Естественно, в такой ситуации я посчитала себя правой, и извиняться не собиралась. Я была готова встретить те трудности, которые обещали мне родители ученика, но иначе поступить не могла.

Конфликт же разрешился сам собой. Директор извинился перед этими родителями за меня. Я же до сих пор с чувством стыда и унижения представляю эту сцену, мне больно за бесправного учителя, у которого так легко, без труда можно отнять честь».

7. Вопросы, которые приведут к решению:

- 1). Как был решен конфликт было ли это решение оптимальным?

2). Как Вы повели бы себя в подобной ситуации на месте учителя, директора, родителей?

3). Каково влияние действий учителя, директора на данную ситуацию?

8. Интерпретация ситуации.

Мы видим, что конфликт развивался с новыми участниками. Эстафету ученика приняли его родители, и в той же позиции, в том же типе конфликта. Теперь в роли защищающегося оказалась учительница. Родители показали ей, что она - плохая. Учительница упрекает их в том, что их не интересует судьба другого ребенка. Преподаватель очень точно говорит о характеристиках такого вида конфликтов: «меня не слышали и не пытались понять» (хотя ожидать объективной оценки поведения ребенка от его родителей достаточно наивно, ибо родитель по своему предназначению должен заботиться, прежде всего, о своем ребенке, а потом уже обо всех окружающих).

Директор принял единственно правильное решение, разведя участников конфликта. Однако для учительницы конфликт не завершился до сих пор. Казалось бы, она добилась своего - не извинилась, так ведь нет! Она все до сих пор помнит и что-то ее грызет...

Преподаватель в этом конфликте вела себя в стиле «победитель-проигравший», и только окончательная победа - ученик должен извиниться перед девочкой, а родители перед учительницей (желательно, чтобы еще и директор), могла бы удовлетворить ее.

На этом этапе конфликта учительница получила сообщение о том, что она лягушка, еще и от директора, поскольку он повел себя не так, как она от него ожидала, причем, судя, по тексту, она чувствует себя ответственной и за поведение директора - «Удивительней всего была позиция моего директора».

В. «Составитель: С. В. Чупикова, обучающийся 4 курса, бакалавриат, направление «Педагогика»

Классификационные характеристики кейса: практический.

Дисциплина: «Практикум по решению профессиональных задач»

Курс: 2, бакалавриат, направление «Педагогика»

Тема: Этическая защита в педагогическом общении.

Развиваемые компетентности: коммуникативная.

Образовательный продукт: инструкция для педагога

1. Обобщенная формулировка задачи:

Каждый возрастной период важен для человека. Но психологи и педагоги единодушны в том, что подростковый возраст является особым для становления личности. От того, как преодолевается подростковый кризис, какие психологические новообразования приобретает в этот период подросток, во многом будут зависеть характер, способы самореализации - словом, дальнейшая судьба взрослого человека.

Коль скоро процесс приходится на время обучения в школе, на школьного воспитателя ложится очень ответственная задача: помочь ребенку благополучно преодолеть "трудный возраст", дать возможность (условия) развернуться

в его личности необходимым потенциалом, помешать возникновению деструктивных приобретений и внутренних барьеров.

Но подросток – это человек, который уже не ребенок, но еще и не взрослый. Это человек "в промежутке", "на переходе". Но он страстно захотел быть взрослым, "большим", свободным, независимым, сильным.

1. Ключевое задание

Составьте инструкцию для педагога «Особенности этической защиты в общении с подростками»

2. Контекст решения задачи:

На уроке русского языка в 6 - м классе общеобразовательной школы, учительница русского языка, Нина Михайловна задает обучающимся упражнение на развитие речи. Обучающиеся класса должны описать внешность знакомого им человека. Затем ученики зачитывают свои написанные сочинения вслух. Когда дошла очередь до ученика этого класса - Толи А., Нина Михайловна замечает некоторое оживление в классе, все начинают шептаться, мальчишки переглядываются.

Толик читает сочинение, и вдруг учительница Нина Михайловна с ужасом узнает в «знакомом человеке» себя. С ужасом, потому что все недостатки внешности (а учительница была некрасивой).

Анатолий подчеркнул зло и точно. Учительница чувствует, как накачивается у неё гнев, сжимаются кулаки, кончается терпение. Первый раз в жизни ей хочется ударить ученика, но знает, что этого не сделает. Отношения с ребятами в этом классе всегда были хорошими, ей казалось, что ученики её уважают и любят.

Анатолий закончил свое сочинение. Вид у него шутливо - героический. Класс смотрит на Нину Михайловну. В глазах - ожидание, испуг, в чьих-то – насмешка ...

Характеристика участников.

Ситуация произошла в одной из гимназий большого города. В 6-ом классе учится 28 учеников, из них 13 девочек и 15 мальчиков. 6 класс считается по всей школе очень трудным и неуправляемым, коллектив не сформирован, наблюдаются "группировки" обучающихся по интересам. Толя А., который прочитал свое сочинение, в котором Нина Михайловна узнает себя, учится с одноклассниками с первого класса. Толя не успевает практически по всем общеобразовательным предметам. Так же у него наблюдается неадекватное поведение. Мальчик в семье - приемный ребенок. Родные родители оставили мальчика в детском доме практически сразу же после его рождения.

Нина Михайловна - учительница русского языка преподает в этом классе второй год. В данной гимназии работает уже 12 лет, и подобных ситуаций в её практике не встречалось.

По мнению Толи, Нина Михайловна очень внешне похожа на его приемную мать.

3. Задания, которые приведут к решению (к «продукту»).

- 1) Наметьте вопросы, ответы на которые помогут Вам разобраться в данной ситуации.
- 2) Посоветуйтесь о целесообразности предлагаемого Вами решения задачи со своими однокурсниками.
- 3) Обратите внимание на особенности жизни Толи Ахмерова в семье.
- 4) Подумайте, какие приемы необходимо применить, чтобы учителю выйти из этой ситуации достойно».

8.4.4. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – составления ментальных карт на тему «Рекомендации преподавателю при работе с кейс-технологиями».

Материалы для изучения («Кейс-технологии в профессиональной подготовке педагога» М. Г. Голубчикова, С. А. Харченко, с. 58-64):

М. Г. Голубчикова, С. А. Харченко предлагают следующие рекомендации для преподавателей:

«Внедрение новых технологий предъявляет к преподавателю особые требования, с одной стороны, в освоении инновационных технологий, с другой – в развитии самого себя, своего профессионального и личностного потенциала. ...

Что делать в ситуациях конфликта или сопротивления?

Преподавателю важно на протяжении всего занятия проявлять предельную чуткость, особенно в конфликтных ситуациях. Необходимо вовремя заметить, что у кого-то возникли проблемы или кто-то чувствует себя неуютно. Во время перерыва или после занятия постарайтесь пообщаться с теми, у кого возникли трудности. Подведите их к тому, чтобы они рассказали о них. Не стоит обсуждать деликатные темы в присутствии других участников занятия, нужно уважать право обучающихся на конфиденциальность.

Вместе с тем, каким бы эффективным специалистом по кейс-технологиям ни стал преподаватель, рано или поздно он столкнется на занятиях с «трудными» людьми и их неадекватными реакциями. В этой ситуации необходимо попытаться найти объяснение такому «шершавому» поведению, понаблюдать за «трудным» участником (или участниками) и постараться понять, в чем же истинная причина его неудовлетворенности. Возможно, это связано с его предшествующим негативным игровым опытом, или с настроением в данный момент, или с физическим дискомфортом. Главное, не торопиться принимать решение, анализировать ситуацию, наблюдать и своевременно перестраиваться.

Вместе с тем именно на учебном занятии в такого рода ситуациях многие преподаватели теряются и не знают, что же конкретно необходимо предпринять, чтобы повлиять на возникшие обстоятельства. Поэтому преподаватель может воспользоваться некоторыми практическими советами для такого рода «чрезвычайных» ситуаций.

Преодоление трудностей, связанных с «шершавыми» участниками ситуационного занятия

1. В самом начале занятия вы столкнулись с ситуацией, когда обучающиеся менеджеры не прилагают усилий и не проявляют активности (например, в

группе превалируют обучающиеся, которые считают такие занятия пустой тратой времени, или группа интеллектуально неразвита, слабо мотивирована и т. п.). Необходимо заранее предусмотреть такую возможность и предложить самый легкий выход – традиционный способ обучения с элементами активизации: вопросы и ответы, дискуссия и т. п.

2. Во время инструктажа по содержанию игрового занятия вы заметили по невербальным сигналам, что опытный или осведомленный обучающийся скрывает свое знание содержания ситуации и ответа на нее. Необходимо выявить такого обучающегося до начала обсуждения и поручить ему экспертное оценивание.

3. В ходе проведения игрового занятия вы обратили внимание на то, что участники сопротивляются проведению занятия по кейс-технологии, а некоторые осуществляют явный «саботаж». Как правило, это связано с отсутствием мотивационной готовности. Столкнувшись с такой ситуацией, вы можете предпринять одну из нескольких интервенций:

- вступить в открытую конфронтацию с «саботажниками»;
- привлечь внимание обучающихся к сложившейся ситуации и попросить их прокомментировать события и принять решение;
- начать с тренингов или упражнений, в ходе которых обучающиеся поймут, что у них есть обозначенные проблемы;
- дать информацию по профессиональному имиджу и продемонстрировать значимость освоения навыков самопрезентации (составляющие имиджа) в новых экономических условиях.

4. Вы заметили по невербальным сигналам неудовлетворенность одного из участников. Прервитесь и примите «шершавого» участника в игру. Например: «Мне кажется, наш коллега обеспокоен тем, что мы сейчас делаем. Вы не поделитесь с нами вашими сомнениями?» Иногда люди становятся шершавыми, только тогда, когда им кажется, что их мнением пренебрегают. Если вы не согласны с высказыванием слушателя, не переходите на личности. Можно использовать такую речевую конструкцию: «Я не думаю, что это применимо на практике», – она звучит более дипломатично, чем: «Я думаю, что это полная чушь». Дайте участнику игрового занятия почувствовать себя более уверенно перед группой.

5. Вы заметили, что в некоторых игровых группах есть так называемые излишне «любопытные», или «болтуны-террористы». Что делать, они практически захватили все коммуникативное пространство и не дают остальным участникам высказывать свое мнение? Некоторые уже обиделись и приняли откровенный вид. Известно, что обучающийся, который старается доминировать и задает ненужные вопросы, может вызвать раздражение у остальных. Им будет казаться, что время уходит впустую или что дискуссия уклоняется от нужной темы. Внимательно наблюдайте за аудиторией, чтобы выявить такого рода невербальные сигналы, и, если необходимо, скажите что-нибудь вроде: «Благодарю вас за очень интересные вопросы, но мы должны вернуться к теме, если хотим закончить вовремя» или «Да, Валентина, Ваше предложение имеет смысл».

У кого еще есть предложения по этому поводу?» или «Одну минуту, Людмила. Итак, Вы сказали: А, В, С. Есть ли в аудитории те, у кого иная точка зрения, другое решение?»

6. Вы заметили, что обучающиеся ставят себе игровую цель – победить и требуют оценивания их действий в баллах. Игротехнический опыт показывает, что в баллах следует оценивать только чисто игровые элементы, а также правила и нормы; все остальное, если вы хотите добиться образовательной эффективности, необходимо подвергать качественному анализу с позиции «намерения и ожидания». Объясните это участникам анализа кейс-технологий. Кроме того, необходимо также добиваться «на вводе» в игру, т. е. в процессе игрового «погружения», чтобы команды формулировали обучающие и развивающие, а не только игровые цели, при этом непременно соблюдая принцип «здесь и сейчас».

7. На вашем занятии появился участник – «любитель критики». Такой обучающийся, как правило, использует любую дискуссионную ситуацию, чтобы начать ворчать и жаловаться по любому поводу, например по поводу тех трудностей, которые у него возникают на занятии, неэффективного, с его точки зрения, инструктажа, «плохой» технологии, неправильно поставленной задачи и т. д. Его любимые фразы: «Проблема в том...», «Ну ладно, это все прекрасно...», «Но, позвольте...». В этой ситуации целесообразнее всего дать «критику» высказаться и сразу же двигаться дальше, например, повернув проблему другой стороной и спросив его, что он хотел бы с ней сделать и какие позитивные действия предпринял бы для ее решения.

8. В практике проведения занятий по анализу конкретных задач и кейсов встречаются также ситуации, когда участник демонстрирует агрессивное поведение. Преподавателю, внедряющему интерактивные технологии, следует помнить, что это может быть приемом защиты обучающегося, связанным с необходимостью скрыть свою неуверенность. Одни люди в ситуациях, когда чувствуют себя неуверенно, «закрываются» и словно прячутся в свою скорлупу. Другие же, наоборот, реагируют куда более «открыто» и агрессивно. Подумайте хорошенько, что может быть причиной такого поведения. Участники занятия могут быть внутренне против новой темы или идеи, которую вы стараетесь провести, или возражать против нового способа работы. Если возможно, воспользуйтесь паузой или перерывом, чтобы разыскать истинные причины проблемы. Если вы чувствуете, что возникшие проблемы или противоречия неразрешимы, вы можете вежливо сказать (наедине, во время перерыва), что, если объявленные цели занятия не отвечают требованиям участника, для него будет лучше уйти и заняться самообразованием.

9. В игровом взаимодействии достаточно часто возникают конфликтные ситуации. Преподавателю следует немедленно вместе со слушателями выяснить причины и мотивы их участников и степень разрушительности конфликта, при необходимости оказать психолого-педагогическую поддержку «обиженному» и неудовлетворенным или, в случае крайней необходимости, изменить

состав команды (кого-то с кем-то поменять местами); иногда целесообразно также дать отдельным участникам индивидуальные задания или поручения.

10. Необходимо после каждого этапа организовывать послеигровое обсуждение (рефлексию) с точки зрения достигнутых результатов: полученного опыта, оценки своих действий, причин неправильно принятого решения, а также дать выход отрицательным эмоциям и накопившейся энергии. Кроме того, преподаватель в послеигровом обсуждении должен направить выход этой энергии на поиск и осознание смыслов проделанной работы и пр.

11. Целесообразно (об этом свидетельствует игротехнический опыт) все выводы, получаемые по итогам игры ее участниками и обучающимися, обсуждать открыто в дискуссионном режиме. В такой ситуации преподавателю важно не только управлять всем, что происходит на «игровой поляне», но желательно подвести слушателей «к открытию», помочь им прорваться в новый круг понимания, показать прагматическую и личностную ценность приобретаемой компетентности.

12. При наличии претензий к преподавателю со стороны обучающихся, а такое на занятиях также возможно, особенно тогда, когда преподаватель не имеет игротехнического опыта, целесообразно немедленно взять вину за все, что происходит на «игровой поляне», на себя и найти другие образовательные приемы и технологии (их всегда нужно иметь в запасе), чтобы исправить допущенные ошибки или просчеты. При этом следует помнить: если обучающиеся не поняли преподавателя – это в первую очередь его ошибка, так как он, по видимому, не умеет говорить на одном языке с участниками ситуационного анализа или не использует обратную связь для проверки степени их понимания.

Управление непредвиденными ситуациями

Репутация преподавателя зависит не только от его профессиональных и социально-психологических знаний, но и от того, способен ли он справиться с непредвиденной ситуацией на занятии с применением кейс-технологий спокойно, без стресса для себя и для других, с достоинством и с юмором, не подвергая сомнению свой профессионализм и имидж.

1. Следует понимать, что непредвиденная ситуация – это нормально. Во время анализа ситуаций может произойти самый неожиданный поворот событий. Нужно всегда быть потенциально готовым к любым неожиданностям.

2. Если непредвиденная ситуация произошла, то сначала разберитесь в том, что же на самом деле происходит. Определите и сформулируйте проблему, после чего сообщите о ней участникам занятия.

3. Превратите проблемную ситуацию в конкретные «задачи» и «вопросы». Добавьте их к тем ситуациям и задачам, которые вы раньше сформулировали для внутригрупповой деятельности. Пусть группа с ними работает.

4. Интересуйтесь, что по поводу этих задач думает каждый участник занятия. Хорошо бы иметь варианты ответов; если же они отсутствуют, то используйте следующий прием: «Что-то мне ничего не приходит в голову. А у вас есть какие-то соображения?», «Кто хотел бы высказаться?» За это они будут только больше вас уважать.

5. Узаконьте непредвиденную ситуацию. Если проблема действительно серьезная – сделайте ее предметом обсуждения в этот (если позволяет время) или в следующий раз. Продумайте намерения и ожидания, т. е. цели и возможный результат.

6. Спрашивайте обучающихся о гипотетических непредвиденных ситуациях. Иногда сами обучающиеся формулируют актуальные проблемы интерактивного взаимодействия, описывают свои жизненные ситуации. Такой подход позволяет им проявить большую личную заинтересованность в решении проблем, почувствовать себя непосредственно сопричастными к работе.

7. Если во время занятия возник сложный момент, то не стоит сразу же превращать все в шутку, это может вызвать неадекватную реакцию; нужно попытаться использовать все конструктивные приемы и только тогда, когда они исчерпаны, попытаться разрядить обстановку или, например, решительно сделать перерыв.

8. Будьте потенциально готовы ко всему. Всегда держите в уме возможности преодоления непредвиденных ситуаций (погас свет в аудитории, сломалась необходимая техника, идет ремонт в соседнем помещении, ушли с занятий ведущие участники и т. д.).

9. Извлекайте практические уроки из всего, что происходит. Как говорят немцы: «Нет такого свинства, из которого нельзя было бы вырезать кусочек ветчины». Если вам удалось справиться с проблемой, т. е. превратить ее в упражнение, обучающиеся запомнят ваш успех и тоже извлекут уроки. Кроме того, это поможет вам стать признанным преподавателем-лидером.

10. Всегда имейте второй сценарий занятия. Что бы ни произошло, занятие должно состояться. Поэтому дополнительный сценарий может вас выручить в трудный момент. В связи со сказанным вспоминаются ситуации из практики обучения: приготовив для занятия разнообразные сценарии интерактивных игр, преподаватель не смог ими воспользоваться, так как при превентивном, до начала игры, опросе выяснилось, что обучающиеся данной группы в названные преподавателем игры уже играли на занятиях по другим предметам – управлению, психологии или педагогике. Именно в такой момент вы сможете выйти из ситуации за счет дополнительного сценария или запасного варианта занятия. Вместе с тем не стоит бояться такой ситуации. Даже если у вас нет запасного сценария, можно объяснить обучающимся, что, хотя они уже анализировали такую ситуацию или играли в такую игру, сегодня она будет построена на совершенно другом материале, да и, возможно, она будет другой и по форме.

Кроме получения обратной связи от обучающихся и анализа ее результатов преподавателю необходимо провести самооценку, самостоятельно проработать итоги проведенного занятия, курса в целом и при необходимости извлечь уроки из приобретенного опыта. Для этого надо постараться ответить на следующие вопросы:

1. Что я сделал (сделала) для вовлечения обучающихся в групповую работу с использованием новой технологии?

2. Какие элементы ситуационного анализа, ролевой игры действительно принесли практическую пользу?

3. Что требует коррекции, доработки или замены к следующему занятию?

4. Насколько удачной оказалась идея работы в паре, тройками, в группе?

5. Что бы я сделал (сделала) по-другому в следующий раз?

Надеемся, что, воспользовавшись данными советами, преподаватель сможет эффективно, а также интересно для слушателей и самого себя провести занятие с использованием любой кейс-технологии».

8.4.5. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо разработать кейс-задания для обучающихся при изучении темы «One School Day in the Life of an Average Pupil».

8.4.6. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – разработки фрагмента урока иностранного языка с использованием кейс-технологий (тема, целевая аудитория, вид технологий по выбору). Презентация строится следующим образом:

А. Совместно с обучающимися составляются протоколы наблюдения фрагмента урока с использованием изучаемых образовательных технологий.

Б. Обучающиеся поочередно показывают подготовленный фрагмент урока. Рекомендуется осуществлять видеосъемку. Во время показа все обучающиеся заполняют заранее подготовленные ими протоколы наблюдения.

В. Самоанализ обучающимся проведенного фрагмента урока.

Г. Рефлексия и обсуждение проведенного фрагмента урока в соответствии с критериями, отраженными в протоколах наблюдения.

Д. Заполнения листов оценивания с использованием метода рефлексии «ХИМС» (см. раздел 1).

9. Тема «ПОИСКОВО-ПРОБЛЕМНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Содержание занятий лекционного типа

Понятие поисково-проблемных технологий обучения. Цель и специфика применения поисково-проблемных технологий. Методика проведения учебного занятия с использованием поисково-проблемных технологий. Виды поисково-проблемных технологий обучения. Исследовательский метод. Эвристические (частично-поисковые) методы. «Мозговой штурм». «Интеллектуальная разминка». Решение задач как метод обучения. Синектика. Кластер. Ментальная карта. Метод «Шесть шляп мышления». Морфологический анализ. Использование свободных ассоциаций. Метод инверсии. Метод номинальной группы. Метод 635. Интеллектуальная разминка. Метод Дельфи.

9.1. Теоретические материалы (при составлении теоретических материалов данного параграфа использовались материалы пособия Быкова А. К. «Методы активного социально-психологического обучения» и др.)

Проблемно-поисковые технологии – это такие технологии обучения, применяя которые преподаватель, используя самые различные источники и средства, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу; это организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения, учится мыслить, творчески усваивать знания.

Результатом применения этих технологий может стать развитие следующих умений обучающегося:

- умение проводить анализ ситуации, задания, задачи, условий;
- умение переформулировать исходные условия задачи и поставить проблему, т. е. сформулировать задачу для себя;
- умение спланировать стратегию поиска решения проблемы;
- умение использовать различные проблемно-поисковые методы (опытная проверка, эксперимент);
- умение провести анализ найденного решения, сопоставить его с другими, выбрать оптимальный для данной ситуации;
- способность к порождению новых идей, формулированию гипотез, самостоятельному освоению нового опыта;
- способность к абстрактному, теоретическому мышлению, основанному на использовании в качестве инструмента мышления понятий, критериев, оснований;
- способность к самообразованию, развитие познавательной мотивации, умение оценить уровень своего актуального развития и зону ближайшего развития (что я уже могу? знаю? делаю?).

Основные цели при применении проблемно-поисковых технологий связаны не с овладением предметными знаниями, а с освоением обучающимися различных видов деятельности, активизацией творческого мышления и воображения обучающихся.

Применение проблемно-поисковых технологий предполагает создание преподавателем проблемных ситуаций. **Проблемная ситуация** – определенное психологическое состояние обучающегося, возникающее в процессе выполнения задания, предполагающего раскрытие нового отношения, способа действия, средства и для которого у обучающегося нет готовых средств. Проблемные ситуации могут задаваться преподавателем в виде заданий, задач, вопросов, жизненных ситуаций. Результатом принятия обучающимся проблемной ситуации становится появление у него потребности в новых знаниях и познавательная активность.

А. М. Матюшкин сформулировал важное положение о возможности управления процессом усвоения системы знаний и способов умственной деятельности путем применения проблемной ситуации. Выявление противоречи-

ности в проблемном задании приводит к переживанию обучающимся состояния интеллектуального затруднения и осознания недостаточности ранее усвоенных знаний. У него возникает субъективная потребность в новых знаниях.

Осознав недостаточность ранее усвоенных знаний и пережив состояние интеллектуального затруднения, обучающийся строит предварительные гипотезы относительно способа разрешения проблемной ситуации. Проверка гипотез приводит обучающегося к тому, что проблемная ситуация для него становится задачей продуктивного типа либо превращается в репродуктивную задачу, которую необходимо решить путем преобразования определенных условий.

Таким образом, **проблемная (учебная) задача** – результат преобразования обучающимся исходных условий проблемного задания, задачи или ситуации. В результате такого преобразования обучающийся должен сформулировать задачу для себя: выделить противоречия в условиях задания и поставить проблему.

Процесс учебной деятельности в поисково-проблемной технологии включает четыре **этапа**:

1. **Вхождение в проблему:** от создания учителем проблемной ситуации до появления у обучающегося познавательного и включения в деятельность по анализу условий задания.

2. **Постановка учебной задачи:** от анализа исходных условий задания до постановки проблемы для себя.

3. **Поиск решения:** от формирования идей, гипотез, планирования поисковых действий до решения проблемы.

4. **Рефлексия результата:** в качестве результата могут выступать: новые способы решения, сам процесс проблемно-поисковой деятельности, успехи и трудности в развитии обучающегося, постановка новых проблем, новые знания.

Этапы в совокупности представляют собой полный цикл деятельности, многократное повторение которого создаст условия для развития мышления и творческих способностей обучающихся. Этот цикл может не совпадать с границами одного занятия, он может осуществляться в течение нескольких занятий или наоборот – быть одним из элементов занятия. Ведущим фактором здесь становится не усвоение отрезка учебного материала, а шаг в развитии обучающегося, основанный на освоении им новых способов деятельности и развитии способностей.

Организация поисково-проблемной деятельности:

1. Необходимо построить **задание**, чтобы возникла **проблемная ситуация** и у обучающегося появился познавательный интерес. Для этого **преподаватель должен**:

- Определить уровень актуального развития обучающихся: что они уже могут, знают, умеют.
- Спроектировать зону ближайшего развития: что они могут завтра сделать с помощью преподавателя, других обучающихся.
- Сформулировать цель (основной ожидаемый результат и задачи).

- Проанализировать тему и подобрать задания таким образом, чтобы в них содержалось известное для обучающихся (уровень актуального развития) и неизвестное (зона ближайшего развития).

- Выстроить эти задания в определенной последовательности в виде «карты» затруднений и проблем.

- Придумать способы введения заданий, делать их привлекательными для обучающихся. Чтобы проблема была принята, лучше, если сами обучающиеся будут участвовать в отборе тем.

2. **Организовать деятельность обучающихся по постановке учебной задачи.**

Обучающиеся должны:

- Проанализировать задание и выделить в нем принципиально новые условия.

- Провести «инвентаризацию» имеющихся знаний, средств, способов (что я знаю, умею?).

- Зафиксировать несоответствие имеющихся знаний и способов деятельности и условий.

- Указать на это несоответствие, задав вопрос, зафиксировать противоречие, поставить проблему для себя.

3. Необходимо организовать **поисковую деятельность** по решению проблемы.

Обучающийся:

- Осуществляет поиск идей, формулирует гипотезы.

- Определяет путь решения проблемы, разбивая проблему на подпроблемы и намечает последовательные шаги по их решению.

- Усваивает новую информацию, способы деятельности, применяет имеющиеся способы в новой ситуации, комбинирует из имеющихся способов новые, создает сам ранее неизвестные ему способы и за счет этого получает результат.

4. Организовать **обобщение, рефлекссию** полученных результатов.

Обучающиеся проводят анализ:

1. Найденных способов решения проблемы, выделяя основания для выбора оптимального;

2. Собственной деятельности по постановке учебной задачи и ее решению;

3. Успехов и трудностей в развитии.

Методы и формы организации деятельности в проблемно-поисковой технологии

1. **Метод проблемного изложения:** все четыре этапа проблемно-поисковой деятельности осуществляет учитель.

2. **Частично-поисковый метод:** часть этапов реализует учитель, например задание проблемной ситуации, рефлексия, а часть – ученик.

3. **Исследовательский метод:** все шаги осуществляет ученик, моделируя процесс исследования и получая субъективно новый результат.

4. **Творческий метод:** все шаги осуществляет ученик, реально осуществляя исследования и получая объективно новый результат.

Актуальной задачей учителя при проектировании зоны ближайшего развития обучающихся является перевод на следующий, более высокий уровень самостоятельности на каждом цикле проблемно-поисковой деятельности. Формы организации деятельности могут быть различны: индивидуальные, фронтальные, групповые.

Основными **задачами** педагогической деятельности при проблемном подходе к обучению являются:

- Усиление компонента осознанного отношения к жизненным ситуациям, к собственной точке зрения;
- Развитие навыков конструктивного, упорядоченного, структурированного мышления;
- Воспитание культуры обмена мнениями, свободной от агрессивной напористости;
- Развитие способности видеть эмоции, чувства (не только свои, но и других людей) и понимать их роль в процессе мышления;
- Формирование понимания того, что существуют сложные ситуации, когда один человек не в состоянии охватить все аспекты проблемы, в первую очередь, через демонстрацию многозначности возможных решений.

Для создания проблемных ситуаций используют следующие **методические приемы:**

- преподаватель подводит обучающихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения; сталкивает противоречия практической деятельности;
- преподаватель излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- преподаватель предлагает обучающимся рассмотреть проблему с различных позиций;
- преподаватель побуждает обучающихся делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять различные факты;
- преподаватель ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения и т. д.);
- преподаватель определяет проблемные теоретические задания, ставит проблемные задачи.

Результативность применения проблемного подхода в учебном процессе можно оценить с помощью критериев:

- наличие положительного мотива к деятельности в проблемной ситуации («хочу разобраться, хочу попробовать свои силы, хочу убедиться – смогу ли я разрешить проблему»);
- наличие положительных изменений в эмоционально-волевой сфере («испытываю радость, удовольствие от деятельности, мне это интересно»);
- переживание обучающимся субъективного открытия («я сам получил этот результат, я сам справился с этой проблемой, я вывел закон»);

– отношение к новому знанию как к личностной ценности («мне это очень нужно, мне важно научиться решать эти проблемы, эти знания мне пригодятся в жизни»);

– овладение обобщенным способом решения проблемных ситуаций: анализом фактов, выдвижением гипотез, проверкой их правильности, получением результата деятельности.

Существуют различные **варианты поисково-проблемных технологий.**

Исследовательский метод

Исследовательская форма проведения занятий с применением элементов проблемного обучения предполагает следующую деятельность обучающихся:

- ознакомление с областью и содержанием предметного исследования;
- формулировка целей и задач исследования;
- сбор данных об изучаемом объекте (явлении, процессе);
- проведение исследования (теоретического или экспериментального) –

выделение изучаемых факторов, выдвижение гипотезы, моделирование и проведение эксперимента.

- объяснение полученных данных;
- формулировка выводов, оформление результатов работы.

Данный подход дает возможность понять ход научного исследования, различной трактовки полученных данных и нахождения правильной, соответствующей реальности, точки зрения.

При исследовательском методе от обучающихся требуется максимум самостоятельности.

Эвристический метод

В настоящее время не существует единого определения понятия эвристики в современной литературе. Джордж Пойа рассматривает эвристику как «совокупность приемов, с помощью которых делаются открытия» (он называет их правдоподобными рассуждениями). Эвристика (от греческого *heuresko* – отыскиваю, открываю, обнаруживаю) – специальная научная отрасль, изучающая специфику творческой деятельности. Эвристика помогает активизировать процессы мышления, которые, в свою очередь, способствуют развитию нестандартных идей, а также постепенно повышают их правдоподобность. Преобразом эвристического обучения является метод Сократа, который вместе с собеседником путём особых вопросов и рассуждений приходил к рождению знаний.

Эвристическое обучение представляет собой расширение возможностей проблемного обучения, ориентацию участников образовательного процесса на достижение неизвестного им образовательного результата. Эвристическое обучение включает в себя открытые задания, которые не имеют единственного правильного ответа. Эвристическими могут быть беседы, лабораторные работы, задачи, предполагающие самостоятельный поиск обучающимися новых знаний.

Такая деятельность предполагает, что после коллективного обсуждения плана выполнения работы экспериментальные задания обучающиеся выполняют самостоятельно, без соответствующих указаний преподавателя. В подобном

практикуме нет определенности фронтального метода работы. Основные выводы обучающиеся формулируют также самостоятельно до обсуждения в группе, которое проводится в конце выполнения всей работы.

Метод «интеллектуальной разминки»

Метод «интеллектуальной разминки» применяется, как правило, на семинарских и практических занятиях. Так как чаще всего предметом рассмотрения на «интеллектуальной разминке» выступают исходные категории и теоретические понятия, то иногда такую учебную разминку называют категориальной.

Задачи «интеллектуальной разминки»:

- активизация умственной деятельности обучающихся, «разогрев» их перед рассмотрением основных вопросов занятия;
- повторение прописных истин изучаемых вопросов семинарского (практического) занятия: понятий, определений и т. д.;
- осуществление текущего контроля знаний обучающихся;
- выявление наиболее сложных и плохо усвоенных обучающимися вопросов темы;
- проверка уровня усвоения лекционного материала;
- развитие организаторских и дидактических навыков (когда разминку проводят обучающиеся).

По времени «интеллектуальная разминка» занимает 20-25 мин, в ходе ее проведения задается 10-15 заданий (вопросов). На разминке недопустимы дискуссионные вопросы.

Задания на разминке по основанию целевой заданности могут быть классифицированы как вопросы:

- на проверку знаний;
- развитие творческого мышления;
- актуализацию практической значимости;
- быстроту познавательной реакции.

В зависимости от дидактического назначения, состава и сложности задания (вопросы) подразделяются на:

- простые вопросы по выявлению репродуктивных знаний (дать определение; перечислить слагаемые структуры, расшифровать аббревиатуру и т. п.);
- усложненные вопросы, требующие проявления творческого мышления (объяснить схему; найти ошибку в схеме или рисунке; добавить пропущенный признак явления; указать пропущенное слово в цитате; определить из трех названных ученых автора цитаты и т. п.);
- вопросы на быстроту мышления, реакции (перечислить видных отечественных психологов; назвать основные категории теории деятельности и т. п.)

Вопросы обучающимся задаются в устной форме, а также с использованием графики на доске, наглядных пособий, фрагментов ролевых игр и других средств.

Методика проведения интеллектуальной разминки:

1. Во вступительном слове ведущий называет тему и задачи разминки, порядок ее проведения. Обычно он создает из состава обучающихся две команды, равные по уровню подготовки. Команды компактно размещаются в разных сторонах учебной аудитории, при необходимости обучающиеся могут перемещаться.

Ведущим назначаются или самими командами избираются капитаны команд; в дальнейшем для капитанов можно провести отдельный конкурс.

Ведущим также указывается порядок ответа на вопросы и их оценивания. Как правило, вопросы задаются командам по очереди; на подготовку ответа выделяется определенное время, в ходе которого команды совещаются, а затем один из участников разминки по указанию капитана дает свой вариант ответа. В случае неправильного или неточного ответа команда-соперник может предложить свой вариант.

Практичнее всего двухбалльная система: полный ответ – 2 балла; неполный ответ – 1 балл; неправильный ответ или отсутствие ответа – 0 баллов.

В процессе «интеллектуальной разминки» ведущий следит за активностью обучающихся, регулирует ее. Он может провести конкурс на правильный ответ среди самых пассивных участников команд. Для развития познавательной реакции обучающихся ведущий может задать общий вопрос для обеих команд.

Ведущий-статист ведет на доске подсчет баллов, набираемых командами, с отражением фамилий обучающихся, правильно ответивших на вопросы.

В заключительной части разминки ведущий на основании статистики, отраженной на доске, определяет команду-победительницу, называет наиболее активных и пассивных обучающихся, выделяет сильные и слабые стороны в ответах, наиболее яркие и неординарные ответы. Команде-победительнице может быть вручен небольшой символический приз.

«Мозговой штурм»

Метод «мозгового штурма» (brainstorming) возник в 30-е г.г. 20 века, автором данного метода является А. Осборн. **Мозговой штурм** представляет собой способ группового продуцирования новых идей.

В основе идеи этого метода лежит противопоставление творческого и критического мышления. Известно, что условия их успешного осуществления почти противоположны:

- порождение новых творческих идей должно быть полностью свободно от всякой критики, внешних и внутренних запретов
- критический отбор и оценка этих идей, напротив, требует строгости к себе и другим, беспристрастности в оценках и т. п.

Сущность метода «мозговой атаки» состоит в коллективной творческой работе по обсуждению и разрешению какой-то сложной проблемы. Участники все вместе думают над проблемой, дополняют друг друга, подхватывают и развивают одни идеи, опровергают другие в поисках истины.

Часто данный метод классифицируют как вид групповой дискуссии, од-

нако от простой дискуссии метод отличается **новизной проблемы** и отсутствием готовых решений, большой самостоятельностью и творческой активностью его участников, обязательным комплексным подходом к решению проблемы, что позволяет классифицировать данный метод как вид поисково-проблемных технологий. При этом проблема не должна иметь сложную структуру, т. е. не должна разлагаться на многочисленные мелкие проблемы и отдельные вопросы.

Метод «мозговой атаки» может планироваться как фрагмент занятия или как занятие в целом (например, в рамках проведения семинара или практического занятия).

В настоящее время различные модификации метода широко используются в научных и производственных коллективах, в высшей школе.

Достоинства метода:

- Метод «мозгового штурма» позволяет одновременно использовать преимущества каждого из этих видов мышления, «закрепляя» их за разными людьми, т. е. творческое и критическое мышление используются как разные режимы сознательной работы.

- Метод «мозгового штурма» может быть включен в качестве вспомогательного в другие, как правило, игровые методы активного обучения.

- Метод способствует развитию динамичности мыслительных процессов, абстрагирования от существующих ограничений и привычных взглядов на явления и процессы, формирует умение сосредоточиваться на какой-либо узкой и актуальной цели.

- Этот метод позволяет выявить и развить творческие способности и творческое мышление участников, чему способствует эмоциональный подъем участников – обязательный спутник творческой деятельности.

Методика проведения мозгового штурма:

1. Формулирование **проблемы**, которую необходимо решить, обоснование задачи для поиска решения. Определение условий групповой работы, знакомство с правилами поведения в процессе «мозгового штурма».

2. Формирование рабочих групп – **«генераторов идей»** и **«критиков»** (по 5-7-12 человек).

Задача «генераторов» состоит в том, чтобы набросать как можно больше предложений, идей относительно возможностей решения обсуждаемой проблемы. Идеи могут быть абсолютно любыми, неаргументированными и даже фантастическими.

Задача «критиков» – разработать критерии, оценить и отобрать лучшие из выдвинутых идей.

Оригинальность и количество выдвигаемых идей достигается за счет особых **правил мозгового штурма:**

- Во время сессии (процесса) нет ни начальников, ни подчиненных, ни новичков, ни ветеранов – есть ведущий и участники. Никто не может претендовать на особую роль или привилегии. Преимущества не дает даже авторство блестящих идей.

– Участник сессии должен стремиться не к демонстрации своих познаний и квалификации, а к решению выдвинутой проблемы. Творческий поиск должен быть нацелен на один объект, недопустимо уходить в сторону от него, терять стержневое направление.

– «Мозговой штурм» требует полного раскрепощения мысли и свободы для воображения; чем неожиданней и необычней идея, тем больше оснований рассчитывать на успех.

– Как бы ни фантастична и невероятна ни была идея, выдвинутая кем-либо из участников сессии, она должна быть встречена с одобрением.

– Категорически запрещены взаимные критические замечания и промежуточные оценки – они мешают порождению и формулированию новых идей.

– Попробуйте с самого начала убедить себя, что положительное разрешение данной проблемы имеет для Вас чрезвычайно важное значение.

– Чем больше выдвинуто предложений, тем больше вероятность появления новой и ценной идеи.

– Идеи должны высказываться участниками кратко и ясно.

– Недопустимо повторять сказанное другими участниками «мозговой атаки».

– В ходе сессии допускаются и приветствуются дополнение, усовершенствование и развитие идей, предложенных Вами или другими участниками «мозгового штурма».

– Нежелательно отводить предложения участников высказаться под предлогом, что все уже сказано.

– Если проблема в целом не поддается решению, попробуйте расчленить ее на составные элементы и поразмыслите над каждым из них в отдельности.

– Не стесняйтесь произвольно менять параметры в поставленной проблеме – уменьшать или увеличивать размеры, расстояния, сроки и т. д. Если идея решения будет найдена, ее можно будет доработать до уровня установленных первоначально границ.

– За пять минут до начала сессии попробуйте ответить себе на следующие вопросы:

а. Заслуживает ли данная проблема моего внимания?

б. Что дает ее решение?

в. Кому и для чего это нужно?

г. Что произойдет, если ничего не менять?

д. Что случится, если я не выдвину ни одной идеи?

2. Разминочная сессия – тренировочная интеллектуальная разминка, которая помогает привести обучающихся в рабочее психологическое состояние за счет активизации их знаний.

Задача этого этапа – помочь участникам максимально освободиться от воздействия психологических барьеров (неловкости, стеснительности, замкнутости, скованности и пр.).

Разминочная сессия включает упражнения на быстрый поиск ответов на вопросы.

3. **Рабочая сессия** – «штурм» поставленной проблемы. Еще раз уточняются задачи, напоминаются правила поведения в ходе работы. Генерирование идей начинается по сигналу руководителя во всех рабочих группах. К каждой группе прикрепляется один эксперт, задача которого – молча и беспристрастно фиксировать на бумаге ВСЕ выдвигаемые идеи.

4. **Экспертиза** – оценка собранных идей и отбор лучших из них в группе «критиков» на основе разработанных ими критериев. Рабочие группы в это время отдыхают.

5. **Подведение итогов.** Общее обсуждение результатов работы групп, представление лучших идей, их обоснование и публичная защита. Принятие общего группового решения, его фиксация.

Варианты проведения занятий методом «мозговой атаки» зависят от творческого подхода ведущего и уровня подготовки участников занятия.

Для эффективного проведения «мозговой атаки» следует соблюдать ряд **организационных условий:**

- члены группы должны находиться в постоянном контакте и не размещаться в соседних помещениях;
- социальный статус участников должен быть примерно равный;
- профессиональные и личностные качества участников должны быть достаточно высокими;
- в группе может быть лишь несколько человек, сведущих в рассматриваемой проблеме.
- работа должна проходить в комфортной и непринужденной обстановке;
- члены группы должны иметь желание кооперироваться и взаимодействовать;
- чтобы в группе царил гармония, целесообразно подбирать членов группы по возрасту, полу и типам личности;
- желательно, чтобы участники были расположены по кругу; знали друг друга по именам;
- желательно, чтобы руководителем группы избирали или назначали специалиста, хорошо разбирающегося в проблеме и пользующегося авторитетом у присутствующих;
- наблюдатели, которые фиксируют идеи и высказывания участников, располагаются за столами вне группы. Они фиксируют все, что говорится, даже то, что, по их мнению, не имеет никакого значения.

Варианты проведения мозгового штурма:

- Стандартный мозговой штурм – брейнсторминг.
- «**Мозговая атака 66**» Д. Филипа – группы по 6 человек в течение 6 минут проводят мозговую атаку, затем наиболее интересные идеи передаются другим группам для фантазирования и генерирования идей-ассоциаций. Эти вторичные идеи – основа для решения содержательных проблем.

– «**Совет пиратов**» обучающимся раздаются роли – от юнги до капитана потерпевшего крушение пиратского брига – обсуждение темы идет от младшего статуса к старшему. Каждый должен высказать новую идею. Того, кто не может сформулировать, съедают голодные пираты. Так делается несколько кругов до победы одного.

Синектика – является развитием и усовершенствованием метода мозгового штурма (У. Гордон). При синектическом штурме допустима критика, которая позволяет развивать и видоизменять высказанные идеи. Этот штурм ведет постоянная группа. Ее члены постепенно привыкают к совместной работе, перестают бояться критики, не обижаются, когда кто-то отвергает их предложения, тем более что эти предложения могут быть востребованы в ходе дальнейшей работы.

Морфологический анализ

Морфологический подход представляет собой упорядоченный способ рассмотрения предмета и получения систематизированной информации по всем возможным решениям изучаемой проблемы. В процессе анализа все объекты разбиваются на группы, каждая из которых подвергается тщательному изучению. Такой подход позволяет накапливать данные для последующих исследований. Морфологический подход связан со структурными взаимосвязями между объектами, явлениями и концепциями.

Одним из принципиальных аспектов метода морфологического анализа является всеобщность, которая предполагает использование полной совокупности знаний об объекте. Основной принцип морфологического анализа не позволяет исключать из рассмотрения, отбрасывать объекты и процессы, источники риска без предварительного исчерпывающего анализа. Поэтому необходимо полное отсутствие какого-либо предварительного суждения.

Этапы проведения морфологического анализа:

1. Точная формулировка проблемы.
2. Тщательный анализ всех параметров, важных с точки зрения решения данной проблемы.
3. Построение «**морфологического ящика**», потенциально содержащего все решения. Такой «ящик» является многомерным пространством. Если проблема решена, то каждое отделение такого «ящика» будет содержать только одно возможное решение, либо вообще не будет его иметь. Появление двух и более решений в одном отделении указывает, что не все параметры были учтены или введены в систему, поэтому производится поиск упущенных параметров.

«Морфологический ящик» строится в виде «дерева» или матрицы, в клетках которой помещены соответствующие параметры. Последовательное соединение одного такого параметра первого уровня с одним из параметров последующих уровней представляет собой одно из возможных решений проблемы. Общее число возможных решений равно произведению чисел параметров, взятых по строкам. Так как часть решений практически неосуществима, действи-

тельное число решений будет несколько меньшим. На основе такого набора общих характеристик объекта можно путем перестановок и различных сочетаний выработать вероятностные характеристики, которые не существуют, но могут существовать.

4. Изучение всех полученных решений, с точки зрения их функциональной ценности, – следующий наиболее сложный этап. При поставленных целях эффективность различных решений может представляться графически в форме так называемых «топологических характеристических карт». Формальных методов для определения функциональной ценности различных решений нет.

5. Выбор наиболее желательных конкретных решений и их реализация.

Таким образом, в результате морфологического анализа вырабатывается новая информация об изучаемом объекте, вырабатываются возможные альтернативы управления для каждой составной части проблемы.

Решение учебных задач

Задачи-упражнения имеют целью закрепление определенных профессиональных навыков в типовых ситуациях. Они всегда имеют четкую структуру, включающую условие (что дано?) и требование (что надо найти?). Как правило, такие задачи имеют единственный верный ответ, который и служит критерием успеха обучения.

Решение задач, может быть, направлено на закрепление теоретических знаний или на применение этих знаний для решения практических задач. Например, для дисциплины «Психология» это могут быть:

- задачи на установление соответствия между теоретическими понятиями и закономерностями и примерами их использования;
- задачи по психологическому анализу поведения литературных героев или известных людей;
- задачи по психологическому анализу частных жизненных или учебных ситуаций.

Проблемный характер процессу решения практических задач, может быть, придан различными способами. Например:

- задача с неопределенностью исходных сведений;
- задача с неопределенностью в постановке вопроса («улучшить изделие»);
- задача с избыточными или ненужными для решения исходными данными;
- задача с противоречивыми (частично неверными) сведениями в условии;
- задача, допускающая лишь вероятностное решение;
- задача с ограниченным временем решения;
- задача на обнаружение ошибки в решении и т. д.

Методика проведения учебного занятия с использованием метода решения задач:

1. В процессе индивидуальной работы обучающиеся знакомятся с мате-

риалами задачи и готовят свои документы по вопросам, представленным в схеме анализа.

2. В ходе групповой работы (по 5-6 человек) происходит согласование различных представлений о ситуации, основных проблемах и путях их решения, нахождение взаимоприемлемого варианта решения, доработка и экспертиза предложений, оформление предложения в виде текста и плакатов для презентации на сессионном заседании.

3. В процессе сессионной работы каждая из малых групп представляет собственный вариант решения задачи, отвечает на вопросы участников других групп и уточняет свои предложения, а после окончания докладов дает оценку или выражает отношение к вариантам решения, предложенным другими группами.

Схема анализа при решении задачи:

1. Обобщение

Краткая констатация того, что имеет место в задаче.

2. Проблема

Краткая в одно предложение (9-10 слов) формулировка, отражающая суть проблемы.

3. **Участники** событий, описываемых в задаче, если они есть: люди, организации, хронология событий – указание фактов и событий без оценки в обратном хронологическом порядке.

4. Концептуальные вопросы

Концептуальные вопросы, затрагиваемые в задаче. Их выявление должно сопровождаться «подкреплением» фактами (цитатами из текста).

6. Решение

Аргументация и оценка найденного решения.

Таксономия учебных задач:

1. Задачи, предполагающие воспроизведение знаний.

2. Задачи, предполагающие простые мыслительные операции:

- определение фактов;
- перечисление и описание фактов;
- задачи на анализ и синтез;
- задачи на сравнение и различение;
- задачи на упорядочивание (классификация, категоризация);
- задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза, способ и т. д.);
- задачи на абстрагирование;
- задачи на конкретизацию;
- задачи на обобщение;
- задачи на решение простых заданий, предполагающие манипуляции с неизвестными величинами и их поиск по правилам.

3. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции:

- задачи на трансформацию (перевод, выражение знаков в словах);
- задачи на интерпретацию (объяснение смысла, значения и т. п.);

- задачи на индукцию;
- задачи на дедукцию;
- задачи на аргументацию (доказательство, верификация);
- задачи на оценку.

4. Задачи, предполагающие обобщение знаний и порождение определенных речевых высказываний:

- задачи на составление обзора (конспекты, резюме и т. п.);
- задачи на составление доклада, отчета и т. д.;
- задачи на самостоятельные письменные работы, проекты и т. д.

5. Задачи, предполагающие продуктивное мышление:

- задачи на применение на практике;
- задачи на решение проблемных ситуаций;
- задачи на целеполагание и постановку вопросов;
- задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных;
- задачи на эвристический поиск на базе логического мышления;
- речевое оформление в письменном тексте решения проблемных задач;
- задачи на анализ и обобщение эмпирических данных, феноменов;
- групповые решения проблем с открытой структурой.

6. Рефлексивные задачи:

- задачи, позволяющие обучающимся освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действия опознания, запоминания, припоминания;
- рефлексивные действия, связанные с построением письменного текста (разных типов научного текста);
- задачи на построение стратегий совместного и индивидуального решения тех или иных проблем;
- задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач;
- задачи на выработку «чувства ситуации», поиск интуитивных решений в сложной конфликтной ситуации.

Кластер

Кластер – это графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Кластер оформляется в виде грозди или модели планеты со спутниками. В центре располагается основное понятие, мысль, по сторонам обозначаются крупные смысловые единицы, соединенные с центральным понятием прямыми линиями. Это могут быть слова, словосочетания, предложения, выражающие идеи, мысли, факты, образы, ассоциации, касающиеся данной темы. И уже вокруг «спутников» центральной планеты могут находиться менее значительные смысловые единицы, более полно раскрывающие тему и расширяющие логические связи. Важно уметь конкретизировать категории, обосновывая их при помощи мнений и фактов, содержащихся в изуча-

емом материале.

В зависимости от способа организации занятия, кластер может быть оформлен на доске, на отдельном листе или в тетради у каждого при выполнении индивидуального задания. Составляя кластер, желательно использовать разноцветные мелки, карандаши, ручки, фломастеры.

Существует несколько рекомендаций по составлению кластера. При его создании не стоит бояться излагать и фиксировать все, что приходит на ум, даже если это просто ассоциации или предположения. В ходе работы неверные или неточные высказывания могут быть исправлены или дополнены. Обучающиеся могут смело дать волю воображению и интуиции, продолжая работу до тех пор, пока не закончатся все идеи. Не стоит бояться значительного количества смысловых единиц, нужно попытаться составить как можно больше связей между ними. В процессе анализа все систематизируется и станет на свои места.

Форма работы при использовании данного метода может быть абсолютно любой: индивидуальной, групповой и коллективной. Она определяется в зависимости от поставленных целей и задач, возможностей преподавателя и обучающихся. Допустимо перетекание одной формы в другую. Например, каждый обучающийся создает в тетради собственный кластер. По мере поступления новых знаний, в качестве совместного обсуждения пройденного материала, на базе персональных рисунков и с учетом полученных знаний, составляется общая графическая схема. Кластер может быть использован как способ организации работы на занятии, и в качестве домашнего задания. В последнем случае важно наличие у обучающихся определенного опыта в его составлении.

Ментальная карта

Ментальная карта – это инструмент, позволяющий эффективно структурировать и обрабатывать информацию; мыслить, используя весь свой творческий и интеллектуальный потенциал. Ментальные карты (в оригинале *Mind maps*) – это разработка Тони Бьюзена – известного писателя, лектора и консультанта по вопросам интеллекта, психологии обучения и проблем мышления. Также встречаются такие варианты перевода словосочетания *Mind maps* как «интеллект-карты», «мыслительные карты», «карты ума».

Для составления ментальной карты используется белая бумага форматом А4 или А3 в альбомной ориентации. В центре листа располагается центральный образ. Это ассоциация на заданную тему. Он должен быть ярким, цветным, запоминающимся, сразу привлекать внимание и вызывать эмоции. От центрального образа в разные стороны начинают расходиться линии-«веточки», заканчивающиеся ключевыми словами и образами-ассоциациями.

Стиль оформления ментальной карты:

– Использование преувеличений. Если что-то утрированно преувеличено – то это лучше запоминается, например, можно нарисовать человека, который выше, чем дерево.

– Использование чувства юмора. Если карта заставляет улыбаться или даже смеяться – то она вызывает эмоцию, на волне которой карта лучше остается в памяти.

– Эстетичность оформления. Красивая карта больше притягивает взгляд. Ее больше хочется изучать. Она лучше запоминается. Она сильнее вызывает нужные эмоции и ассоциации.

– В центре листа располагается центральный образ. Это ассоциация на заданную тему. Он должен быть ярким, цветным (>3 цветов), запоминающимся, сразу привлекать внимание и вызывать эмоции. От центрального образа в разные стороны начинают расходиться линии-«веточки», заканчивающиеся ключевыми словами и образами-ассоциациями.

Структура ментальной карты:

– Радиальная с соблюдением принципа иерархичности. Ближе к центру – более важные понятия. Дальше от центра – менее важные понятия. Благодаря такому «радиальному» распределению проще работать с картой.

– Понятная. Для повышения понятности карты используются следующие элементы: порядок: нумеруются веточки цифрами – «1», «2», «3» ... подсказывая в каком порядке их следует просматривать; структура строится так, чтобы от каждой веточки отходило максимум 3-4 ответвления; используются ореолы для облегчения восприятия карты.

– Ассоциативная. Это позволяет восстанавливать карту, даже если человек помнит всего 20-30% карты.

– Использование слов: пишутся только ключевые слова – 1-2. 1 ключевое слово позволяет восстановить в памяти информацию из 1 страницы текста. Все ключевые слова должны быть написаны в 1 строчку.

– Использование цветов: 4-8 цветов обычно хватает для большинства карт. Цвета могут нести в себе некий смысл.

– Использование линий: линии 1-го уровня рисуются чуть толще. Это позволяет сразу легко понять – какие элементы карты самые главные, и делает более понятной иерархичность карты. Лишние нефункциональные линии только отвлекают внимание. Поэтому желательно, чтобы линия была равна длине слова, которое она подчеркивает.

– Использование картинок: картинки, рисунки, визуальные образы – запоминаются в 10 раз лучше, чем слова. Поэтому ключевые слова иллюстрируются хорошо подходящими для них цветными картинками. Лучше, если на интеллект-карте будет много разных визуальных образов, которые просто запомнить.

– Лучше, если на карте будет не более 5-7 элементов. Если элементов больше - их нужно сгруппировать между собой.

– Интеллект-карта должна быть логична: соблюдены отношения между элементами, что за чем идет, что к чему и как относится.

– Всегда удобно, когда интеллект-карта симметрична: так, запомнив одну ее часть вы легко сможете восстановить другую.

– Если нужно отобразить временную шкалу, то обычно слева обозначают прошедшее время, справа – будущее.

Критерии оценки ментальной карты: соответствие приведенным выше правилам составления и оформления, полнота раскрытия материала темы.

Образец ментальной карты представлен на рисунке ниже.

Главное правило: "НИКАКИХ ПРАВИЛ". Максимально свободно выражайте свои идеи. Будьте творческими, яркими, выразительными. Чем меньше вы будете себя ограничивать, тем лучше получится карта.

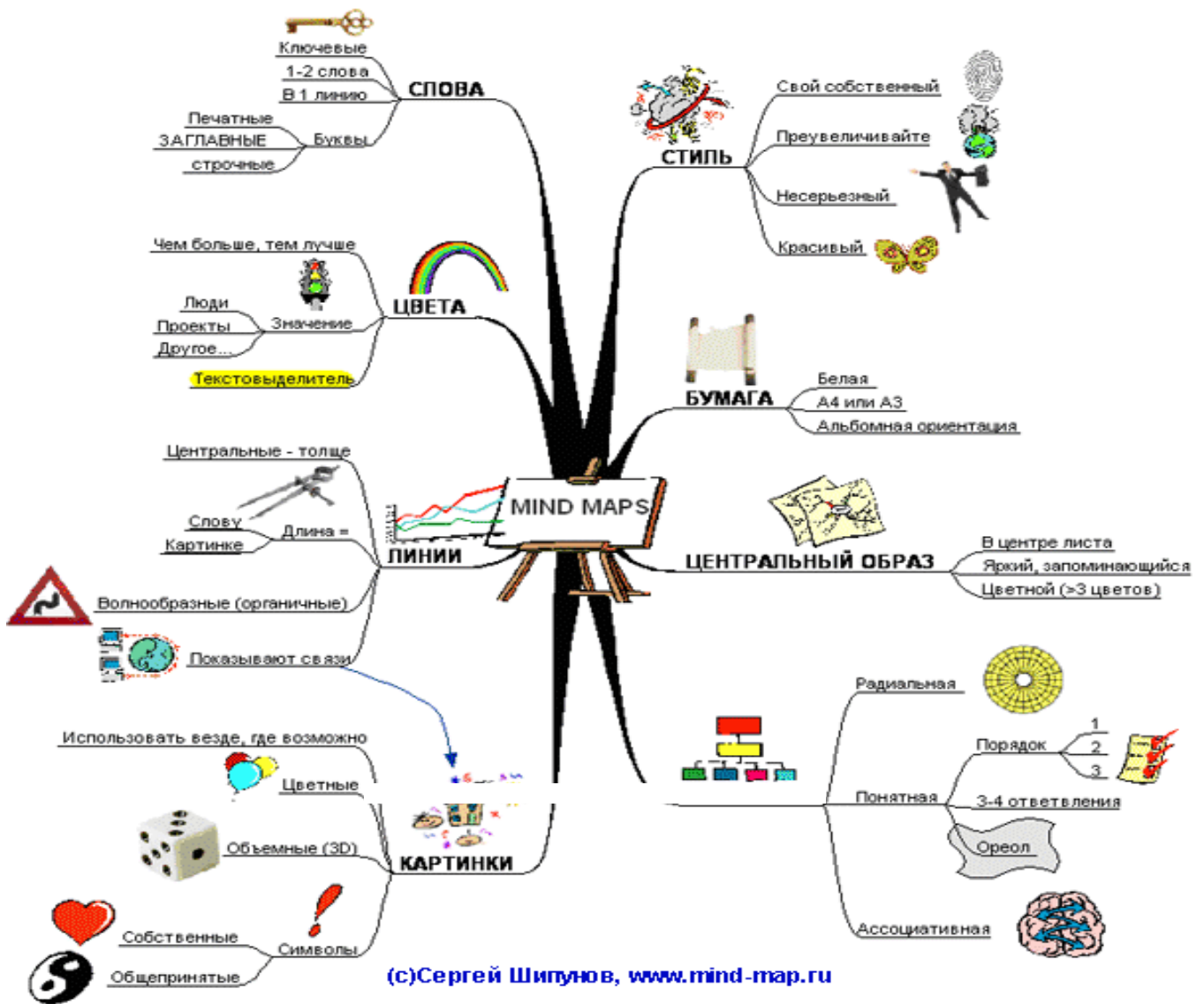


Рис. 29. Пример ментальной карты

Ментальные карты рекомендуется делать, используя (бесплатно) редактор XMind, режим доступа: <http://www.xmind.net/download/win/>.

«Метод шести шляп мышления»

Метод шести шляп – это один из самых действенных приемов по организации мышления, разработанный английским писателем, психологом и специалистом в области творческого мышления Эдвардом де Боно.

В основе метода находится концепция параллельного мышления. Как правило, то или иное решение рождается в столкновении мнений, в дискуссии и

полемике. При таком подходе предпочтение часто отдается отнюдь не самому лучшему из вариантов, а тому, который более успешно продвигался в полемике. При параллельном мышлении (конструктивном, по сути) разные подходы, мнения и идеи сосуществуют, а не противопоставляются и не сталкиваются лбами.

Шесть думающих шляп:

1. **Белая** шляпа мышления – это режим фокусировки внимания на всей **информации**, которой мы обладаем: факты и цифры. Также помимо тех данных, которыми мы располагаем, «надевая белую шляпу», важно сосредоточиться на возможно недостающей, дополнительной информации, и подумать о том, где ее раздобыть.

2. **Красная** шляпа – шляпа **эмоций**, чувств и интуиции. Не вдаваясь в подробности и рассуждения, на этом этапе высказываются все интуитивные догадки. Люди делятся эмоциями (страх, негодование, восхищение, радость и т. д.), возникающими при мысли о том или ином решении или предложении. Здесь также важно быть честным, как с самим собой, так и с окружающими (если идет открытое обсуждение).

3. **Желтая** шляпа позитивная. Надевая ее, мы думаем над предполагаемыми **преимуществами**, которое дает решение или несет предложение, размышляем над выгодой и перспективой определенной идеи. И даже если эта идея или решение на первый взгляд не сулят ни чего хорошего, важно проработать именно эту, оптимистическую сторону и попытаться выявить скрытые положительные ресурсы.

4. **Черная** шляпа полная противоположность желтой. В этой шляпе на ум должны идти исключительно **критические оценки** ситуации (идеи, решения и т. д.): проявите осторожность, обратите взгляд на возможные риски и тайные угрозы, на существенные и мнимые недостатки, включите режим поиска подводных камней и побудьте немного пессимистом.

5. **Зеленая** шляпа – шляпа **творчества** и креативности, поиска альтернатив и внесения изменений. Рассматривайте всевозможные варианты, генерируйте новые идеи, модифицируйте уже существующие и присматривайтесь к чужим наработкам, не брезгуйте нестандартными и провокационными подходами, ищите любую альтернативу.

6. **Синяя** шляпа – шестая шляпа мышления в отличие от пяти других предназначается для управления процессом **реализации** идеи и работы над решением задач, а не для оценки предложения и проработки его содержания. В частности, использование синей шляпы перед примеркой всех остальных это определение того, что предстоит сделать, т.е. формулирование целей, а в конце – подведение итогов и обсуждение пользы и эффективности метода 6 шляп.

Технология «Лестница»

Обучающимся по подгруппам даются задания сформулировать рабочее определение заданного теоретического понятия, последовательно пройдя «пять ступенек»:

Первая ступенька: **Что это** такое? Нужно записать как можно больше вариантов ответов. «Что для вас ... (понятие). Например, развитие – это... (как можно больше вариантов ответов)».

Вторая ступенька: Что вы имели в виду? Нужно записать **комментарии** к каждому варианту ответа. «Что я имею в виду, когда говорю ... (понятие) – это...?».

Третья ступенька: В чем **различия**? Нужно зафиксировать принципиальные отличия в комментариях. «Какие принципиальные различия есть в этих формулировках? Например, с одной стороны развитие понимается как...; с другой стороны, понимается как...; с третьей стороны как...».

Четвертая ступенька: В чем **сходство**? Нужно зафиксировать принципиальные сходства в комментариях. «Какие принципиальные сходства есть в формулировках? Например, в нескольких случаях развитие понимается как...».

Пятая ступенька: Новое **общее** определение. Нужно составить развернутое общее определение понятия с учетом и различия, и сходства в комментариях.

Использование свободных ассоциаций позволяет взглянуть на ситуацию с новой стороны за счет формирования нестандартных ассоциативных цепочек. Правила применения метода: отсутствие критики на этапе изобретения ассоциаций, на изобретение ассоциаций не должно тратиться много времени, так как оперативность – залог успеха.

Метод инверсии основывается на диалектическом мышлении. Он предполагает рассмотрение диаметрально противоположных вариантов решения задач и в дальнейшем синтез наиболее интересных.

Метод номинальной группы заключается в создании рабочей группы из специалистов и экспертов, которые ранее не взаимодействовали друг с другом – это обеспечивает эффект новизны и способствует творческому мышлению. После обсуждения в ходе закрытого голосования экспертов создается рейтинг выдвинутых идей, определяются наиболее удачные из них.

Метод 635 назван так потому, что предполагает участие 6 специалистов, каждый из которых за 5-минутный промежуток времени должен записать 3 предложения по решению проблемы в формуляре, передаваемому по кругу. Оперативность данного метода противопоставляется отсутствию обратной связи.

Проведение среди группы экспертов заочных последовательных опросов, которые позволяют избежать столкновения мнений. Далее результаты опроса обрабатываются, сравниваются предложенные варианты. Если какая-то идея и ее вариации звучат у большинства экспертов, то данное решение признается оптимальным.

Проблемные задачи в обучении иностранному языку:

1. Экстралингвистические задачи, к которым относятся различные учебные задачи, связанные с усвоением и переработкой различного предметного со-

держания текстов на иностранном языке.

В таком плане следует говорить о проблемном характере так называемых «предвопросов» (for questions) при восприятии иноязычного текста (на слух или при чтении). Целью подобных заданий является стимулирование познавательной активности, которая селективно направлена на получение определенной информации. При постановке задачи на простое воспроизведение содержание прочитанного или прослушанного текста активностью обучающихся направлена на запоминание и дословное воспроизведение. Подобные задания не могут быть отнесены к числу проблемных, но можно задавать вопросы к этому тексту, что развивает память и мыслительную активность обучающихся.

На осмысление на иностранном языке различных чертежей, технических рисунков, географических объектов на карте, геометрических фигур, решение математических, физических и т. п. задач, когда познавательная активность направлена на решение различных вопросов, непосредственно не связанных с лингвистическими факторами (знание отношений физических, химических, биологических и т. п. объектов). Следует, однако, заметить, что проблемный характер эти задания имеют только в том случае, когда они построены на уровне трудности данного этапа обучения.

Проблемный характер содержит в себе все задачи на стимулирование высказываний в определенной ситуации общения, когда обучающийся при этом должен комбинировать, объединять языковой материал, который он усвоил в процессе работы над соответствующими темами устной речи или текстами учебника. Этот тип заданий достаточно известен и довольно широко используется в практике обучения. Это перспективно – дальнейшее исследование тех факторов, которые содействуют активизации речемыслительной деятельности в подобных ситуациях, а также разработка типологии таких заданий в аспекте проблемного обучения.

2. Вербальные задачи лингводидактических тестов.

Проблемный характер имеют лингводидактические тестовые задания, относящиеся к так называемым дискретным тестам и содержащие, по терминологии Р. Ладо, проблему, т. е. трудность, связанную с имеющимися различиями в тестируемом лингвистическом явлении в иностранном и родном языках. Само собой разумеется, что тестовые задания должны быть составлены в строгом соответствии с правилами и процедурами тестологии и обладать достаточно высокими характеристиками валидности и надежности. Примеры таких заданий – лексические, грамматические, фонетические тесты – содержатся в отечественных и зарубежных руководствах по лингвистическому тестированию.

Проблемный характер носят и так называемые клоуз-тесты (тесты восстановления, методика дополнения – по другой терминологии), то есть деформированные тексты, в которых пропущены отдельные слова. Пропуск слов в таких местах осуществляется в определенном порядке. Задача испытуемых – восстановить текст: вместо пропусков вставить опущенные слова. Для правильного восстановления пропущенных элементов испытуемый должен осуществить ряд действий: обработать смысловую информацию предшествующей и

последующей частей текста, особенно микроконтекст пропуска; проанализировать грамматическую схему этого микротекста; извлечь из долговременной памяти вербальные элементы, смысловая сочетаемость которых сданным контекстом наиболее вероятна; грамматически упорядочить эти элементы и включить их в наличную грамматическую схему данного отрезка текста. В результате этих действий, включающих ряд операций, решается возникшая перед испытуемым ситуативная задача проблемного характера. Обычно клоуз-тест состоит из 20-50 подобного рода задач.

3. Лингвистические задачи, целью которых является не непосредственное овладение речевой деятельностью, а усвоение языковых форм и их значений.

Ввиду многообразия перечисленных типов проблемных задач рассмотрим возможности проблемного подхода только применительно к лексическому аспекту.

Определение значения неизвестного слова. При постановке проблемной задачи на нахождение дифференцирующего признака определенного слова на основе контекста обучающийся устанавливает связи между словами и другими элементами текста, анализирует текст, определяет место этого слова в контексте, в результате чего осуществляется произвольное запоминание. Содержательность действия определяет продуктивность запоминания.

К эвристическим заданиям с высоким уровнем познавательной активности обучающихся относятся и такие задания, когда контекст предложений, которые описывают различные ситуации, где употребляется одно и то же неизвестное слово, постепенно приближает их к правильной догадке о значении этого слова.

Например, для раскрытия значения глагола *to learn* дается такое предложение:

It is not an easy thing to learn a foreign language.

Другой разновидностью этой задачи является вывод основного значения слова путем сличения его переводов в различных фразовых контекстах, например:

He uses to play tennis.

John will play the main role in this picture.

(Общее значение «играть»)

Операции, которые совершает обучающийся при решении таких задач уже очень близки тем, которые выполняются в процессе естественной речевой деятельности – при чтении.

Для правильного установления значения слов по контекстуальным и синтагматическим связям требуется большое количество читаемых текстов. Упражнения такого типа как бы сокращают этот длительный путь, предоставляя обучающемуся сразу основные контексты. «Дозу» проблемности можно регулировать, меняя характер контекста в зависимости от степени знакомства со словом и информации фразовых контекстов.

15.2. Педагогические задачи

Задача 9.60. *Ответьте на следующие вопросы:*

А. Объясните, как вы понимаете цитату Р. Декарта «Чтобы совершенствовать ум, надо больше размышлять, чем заучивать».

Б. Объясните, какую роль выполняет проблемное обучение в формировании положительной мотивации в обучении.

В. Любая ли учебная (или жизненная) ситуация) активизирует мышление? Обоснуйте свой ответ.

Задача 9.61. В зависимости от темы урока и особенностей содержания материала на занятиях по иностранному языку могут применяться различные виды проблемных ситуаций.

1. Ситуации-иллюстрации. Приводится пример из школьной практики или личного опыта.

2. Ситуация-оценка. Обучающимся предлагается описание конкретного поступка. Задача учеников: оценить значение ситуации и правильность действий школьников. Дети анализируют ситуацию, дают оценку правильности действий и предлагают свой вариант.

3. Ситуация-упражнение. Обучающиеся проводят на занятии небольшое исследование.

Приведите примеры таких ситуаций по иностранному языку и предполагаемые способы их разрешения.

Задача 9.62. *Дополните текст факторами возникновения проблемных ситуаций.*

Проблемная ситуация возникает в том случае, если:

– для осмысления чего-либо или совершения каких-то необходимых действий человеку не хватает имеющихся знаний или известных способов действия, т. е. имеет место противоречие между знанием и незнанием;

– обнаруживается несоответствие между имеющимися обучающимися знаниями и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);

– необходимость использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях;

Задача 9.63. С. Л. Рубинштейн отличает проблемную ситуацию от самой проблемы. Первая зависит от психического состояния (какого-либо переживания) и внешне может быть никак не выражена. Вторая обязательно имеет языковое выражение, речевую формулировку в виде вопроса или задачи.

Приведите примеры проблемных ситуаций и проблем при обучении иностранному языку.

Задача 9.64. *Приведите примеры экстралингвистических задач, к кото-*

рым относятся различные учебные задачи, связанные с усвоением и переработкой предметного содержания текстов на иностранном языке.

Задача 9.65. *Приведите примеры лингводидактических тестовых заданий, относящихся к, так называемым, дискретным тестам и содержащие, по терминологии Р. Ладо, проблему, т. е. трудность, связанную с имеющимися различиями в тестируемом лингвистическом явлении в иностранном и родном языках.*

Задача 9.66. *Что такое клоуз-тесты? Как их можно использовать при обучении иностранному языку? Приведите пример клоуз-теста.*

9.3. Практические / проектные задания

9.3.1. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо ознакомиться с приведенными ниже теоретическими материалами и подобрать примеры учебных заданий.

Материалы для работы:

А. При работе с текстом, особенно в старших классах или в школах с преподаванием ряда предметов на иностранных языках, в студенческих группах, проявляется необходимость точно дифференцировать синонимические выражения. Это можно сделать, поставив проблемный вопрос к содержанию высказывания с различными лексическими компонентами.

Например, для определения семантической структуры глаголов to wait, to look forward – ждать, а сочетание to look forward имеет дополнительный оттенок – ждать с нетерпением, в то время как глагол to wait этого оттенка не имеет. Перед обучающимися ставится проблемная задача: на основе ознакомления с текстом дифференцировать глагол to wait и to look forward. (В предложениях рассказывается о том, как человек ждал поезда, начала программы и как он же ждал письма от своего друга, встречи с ним). Задания на нахождение оттенков значений различных слов (to want, to wish). Например, по теме модальных глаголов: Can you pass me a scone, please? (физическая возможность, умение)

Could you answer the phone for me, please? (просьба в вежливой форме)

May I come in? (разрешение, предположение с сомнением)

May I ask you a question?

He should close the door of the cage. He should turn on the gas. (обязанность, совет, порицание)

I must translate this article. (обязанность, долженствование, приказ)

Приведите примеры возможности подобного вида работы по другим темам обучения английскому языку.

Б. При изучении модальных глаголов можно применить деформированные тексты, т. е. тексты с пропущенными словами, в данном случае с пропу-

щенными модальными глаголами.

You ... keep off the grass. (should)

You ... obstruct the door in the bus.

You ... give up your seat to old people.

You ... keep Kazakhstan tidy.

You ... put litter in the bin.

You ... go with a stranger. (mustn't)

Приведите свои примеры применения деформированных текстов.

В. Проблемным путем можно обучать выведению значений определенных суффиксов. Например, обучающимся дается задание определить по словарю значения слов friendship, relationship и на основе сопоставления установить значение суффиксов.

Приведите примеры подобных заданий.

Г. Проблемное изложение – это такой способ введения нового материала, в процессе которого путь решения проблемы показывает учитель или учебник. Каким образом, используя проблемное изложение, можно ввести английские слова: accord, bizarre, collaboration, consist, constant, disposition, intervention, permanent, positive, proclamation.

Д. Неразвернутая проблемная ситуация – это такая ситуация, когда дается только намёк на какое-либо действие, совершаемое или самим говорящим или неопределенно обозначенным им лицом. Неразвернутость ситуации и является предпосылкой для самого широкого использования доммысла, фантазии, то есть вовлечения всех обучающихся в речевую деятельность, соответствующую интересам, опыту и языковым возможностям каждого из них, а, следовательно, осуществления индивидуального подхода в развитии иноязычной речи обучающихся. Неразвернутые ситуации могут быть предъявлены обучающимся в устной или письменной формах или же в виде иллюстраций. Примерами неразвернутых ситуаций могут быть следующие:

а) «Вы и ваши товарищи решили совершить небольшое путешествие, но не знаете, куда лучше всего поехать, как туда добраться, жить ли там в палатках или в помещении и что взять с собой» - составьте диалог;

б) «Встретились два друга. Один из них накануне был на интересной выставке. Другой хочет побольше узнать о ней» - составьте диалог.

Придумайте темы подобных ситуаций, для того чтобы обучающиеся составили диалоги по ним.

9.3.2. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо ознакомиться с описанием плана-конспекта урока и определить, какие способы проблемного обучения использовал учитель на уроке.

Материалы для анализа:

Тема: Describing people. Special people.

Grammar: Superlative adjectives.

Практическая цель урока: закрепить полученные знания урока по теме Comparative adjectives, рассмотреть тему Superlative adjectives.

Цели урока:

а) образовательная: повысить кругозор, обучить обучающихся использовать полученные ранее знания по теме на практике; использовать полученные на уроке знания для выполнения заданий на уроке;

б) воспитательная: воспитывать умение думать творчески, находить решение проблемы;

в) развивающая: развивать фонетические умения правильного произношения.

1. Организационный момент. Используются различные проблемные ситуации, побуждающие к речевым действиям:

Who is on duty today? – Кто сегодня дежурный?

What is the weather like today? – Какая сегодня погода?

What date is it today? – Какой сегодня день? (дата)

2. Фонетическая разминка.

Let's pronounce the sound [ŋ] morning, evening, going. Now make up sentences with words like that. I'm standing. We are having an English lesson now.

3. Закрепление пройденного материала.

Обучающимся предлагается проблемная задача. Сгруппировать признаки положительно или отрицательно характеризующим человека и поставить в сравнительную степень.

good – better

bad – worse

kind – kinder

greedy – greedier

4. Усвоение новых знаний.

Обучающимся предлагается прочитать текст в учебнике и затем выполнить после него упражнение (к тексту).

Творческое задание проблемного характера.

Обучающимся предлагаются 3 фотографии известных людей. Задание: написать несколько предложений о каждой из фотографий.

5. Домашнее задание проблемного характера.

Найти и записать «самые – самые объекты» в мире. Например: самая близкая планета к Солнцу – Марс. The nearest planet to the Sun – is the Mars.

6. Подведение итогов.

Этот урок состоял из нескольких частей. Упражнения были подобраны с целью закрепления полученных знаний и путем использования проблемных методов заставить обучающихся думать творчески.

9.3.3. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо:

А. проанализировать приведенные ниже ментальные карты, составленные обучающимися НФ ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

на предмет их соответствия предъявляемыми к ним требованиями;

Б. определить дескрипторы, которые проверяются при применении данного метода как формы контроля.

Материалы для анализа:

А.



Рис. 30. Ментальная карта для анализа

Б.

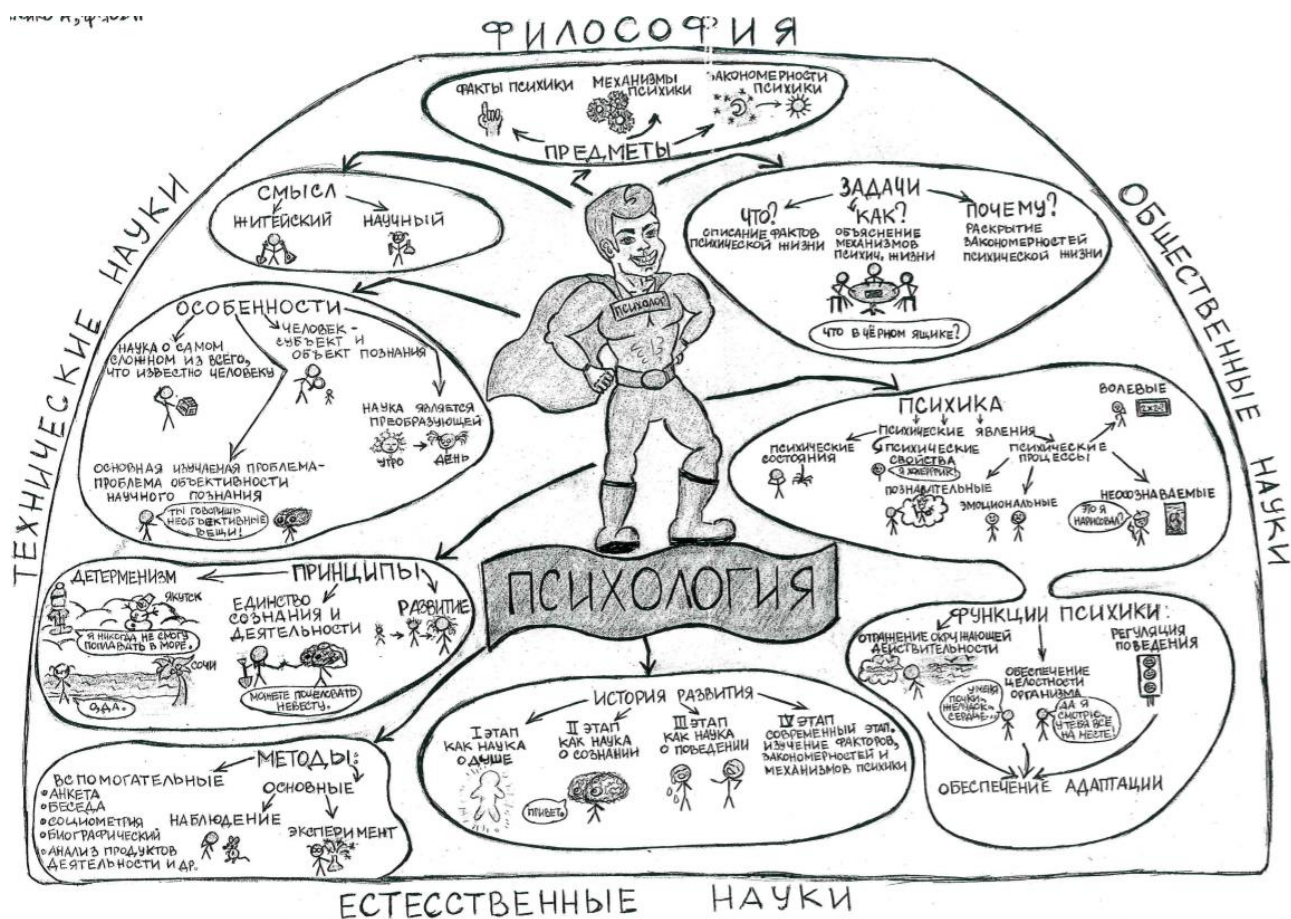


Рис. 31. Ментальная карта для анализа

9.3.4. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо ознакомиться с приведенными ниже теоретическими материалами и составить свой вариант использования предложенных ниже приемов обучения на уроке иностранного языка.

Материалы для ознакомления:

(Приведенные ниже материалы представлены на сайте урок.рф (https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/pravila_napisaniya_sinkvejna_192724.html))

Синквейн

В переводе с французского слово «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам. Составление синквейна требует от обучающегося умения находить в учебном материале наиболее существенные учебные элементы, делать заключение. Синквейн можно рассматривать как вариант концентрации знаний, ассоциаций, чувств; сужение оценки явлений и событий, выражение своей позиции, взгляда на событие, предмет. Правильно составленный синквейн имеет ярко выраженную эмоциональную окраску.

Написание синквейна является формой свободного творчества, которое осуществляется по определённым правилам.

Правила написания синквейна:

– первая строка – одно слово, обычно существительное, отражающее тему синквейна;

- вторая строка – два слова, прилагательные, описывающие основную мысль;
- третья строка – три слова, глаголы, описывающие действия в рамках темы;
- четвёртая строка – фраза из нескольких (обычно четырёх) слов, показывающая отношение к теме; таким предложением может быть крылатое выражение, цитата, пословица или составленная самим обучающимся фраза в контексте с темой.
- пятая строка – слово-резюме или словосочетание, связанное с первым, отражающее сущность темы, которое дает новую интерпретацию темы, выражает личное отношение пишущего к теме.

Например: синквейн на тему «технология»:

Технология.
Информационная, инновационная.
Создается, применяется, описывается.
Способ производства чего-либо.
Наука.

Составляя синквейн, автор может обращаться к тексту содержания изучаемой темы. При этом построчные задания являются для него своеобразными схемами ориентировочной основы деятельности, используя которые он выполняет конкретный фрагмент задания по составлению синквейна.

Даймонд состоит из 7 строк.

Алгоритм написания даймонда:

- Два существительных (первая и последняя строки) выражают два противоположных понятия.
- Вторая строка – два прилагательных или причастия, раскрывающих признаки первого существительного.
- Следующая строка – три глагола или деепричастия, которые выражают действие.
- Центральная четвертая строка состоит из четырех слов, причем два из них характеризуют первое существительное, а два – контрастное ему понятие, завершающее даймонд.
- Остальные строки являются зеркальным отражением третьей и второй строк, только эти характеристики уже раскрывают существительное в последней строке.

Пример даймонда:

Гипербола

Огромная, наибольшая.

Преувеличивает, преумножает, расширяет.

Гулливера превращают в Мальчика с пальчика.

Преуменьшает, умаляет, суживает.

Крохотная, наименьшая

Литота.

Диаманта – это стихотворная форма из семи строк, первая и последняя

из которых – понятия с противоположным значением. Этот вид стиха составляется по следующей схеме:

- строчка 1: тема (существительное)
- строчка 2: определение (2 прилагательных)
- строчка 3: действие (3 причастия)
- строчка 4: ассоциации (4 существительных)
- строчка 5: действие (3 причастия)
- строчка 6: определение (2 прилагательных)
- строчка 7: тема (существительное)

Пример диаманты:

Обломов

Ленивый, добрый,

Лежащий, мечтающий, умирающий.

Пассивность, бездействие, угасание, обломовщина.

Работающий, решающий, живущий,

Настойчивый, расчетливый

Штольц.

Написание диаманты полезно для понимания обучающимися сути различий и взаимосвязи понятий, противоположных по значению.

Хайку (хокку) пишется по следующей схеме:

- Строчка 1: «Я видел» кого-то или что-то
- Строчка 2: Какого?
- Строчка 3: Как?

Примеры хайку:

Снегирь

Я видел птицу,

Прилетевшую зимой,

Красиво...

Тоска

Я видела деревню

С одним домом

Тоскливо...

Стих в виде хайку написать несколько труднее, потому что в нем выражается личное переживание человека. Вместе с тем эта стихотворная форма также имеет определённые плюсы. В хайку самым гармоничным образом сочетается работа с понятием и эмоциональное отношение к нему.

9.3.5. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо разработать психологические задачи с использованием приведенных ниже материалов, определить вид разработанных задач (см. таксономия задач) и предложить возможные варианты ответа.

Материалы для работы:

А. Один из семи мудрецов (Фалес, Биант, Солон, Питтак, Клеобул, Хилон, Периандр) Питтак изрек: «Половина лучше целого». В чем психологический смысл этого загадочного изречения?

Б. Как воздействовать на сильные человеческие страсти? Такой секрет нашел Папа Иоанн XXII. Каковы его психологические основы?

«Папа Иоанн XXII имел случай сделать весьма убедительный опыт над всемогуществом женского любопытства. Монахини какого-то монастыря просили его, чтобы он им разрешил исповедоваться между собою, а не у мужчин, ссылаясь на женские слабости, на чувство стыдливости и т. д. Папа был вовсе не прочь дать им эту льготу, но его смущало то, что исповедь требует полной тайны, а способна ли к этому женщина, хотя бы и монахиня?.. Он решил сделать искус. Уверив монашек, что их просьбу обдумает и, наверное, исполнит, он через несколько времени принес им ящик, в который запер птичку, и просил под великою тайною сохранить у себя этот ящик всего лишь несколько дней, но при этом строго-настрого приказал оставить всякую мысль о том, чтобы дознаваться, что заключено в ящике, пригрозив даже отлучением за непослушание. Конечно, едва только он удалился, как любопытство превозмогло, ящик был вскрыт, и птичка улетела. После того папа явился в монастырь и сказал, что принес просимое монашками разрешение насчет исповеди... если только ящик в порядке. <...> Монахини сняли свою просьбу».

9.3.6. Разгадывание кроссвордов способствует расширению запаса слов, поскольку определенная их часть оказывается неизвестной, протекает в условиях активной мыслительной деятельности и вызывает эмоциональное удовлетворение у обучающихся.

Однако, кроссворды должны соответствовать в большей степени пройденной лексике, не носить слишком специального характера, быть доступными в языковом отношении. Специальное же составление кроссвордов – слишком кропотливая задача, поэтому целесообразно использовать фрагменты кроссворда, а также, опираясь на пройденный материал, составлять несложные задания кроссвордного типа. Например:

(clouth) dress, tie, shoes

(beautiful) pleasant, nice

Количество точек соответствует количеству букв в слове. В зависимости от степени трудности слова, принадлежности его к активной или пассивной лексике можно варьировать степень подсказки.

Составьте кроссворд по одной из тем по страноведению.

9.3.7. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо разработать план урока с применением одного из видов поисково-проблемных технологий.

9.3.8. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – разработки фрагмента урока иностранного языка с использо-

ванием поисково-проблемных технологий (тема, целевая аудитория, вид технологий по выбору). Презентация строится следующим образом:

А. Совместно с обучающимися составляются протоколы наблюдения фрагмента урока с использованием изучаемых образовательных технологий.

Б. Обучающиеся поочередно показывают подготовленный фрагмент урока. Рекомендуется осуществлять видеосъемку. Во время показа все обучающиеся заполняют заранее подготовленные ими протоколы наблюдения.

В. Самоанализ обучающимся проведенного фрагмента урока.

Г. Рефлексия и обсуждение проведенного фрагмента урока в соответствии с критериями, отраженными в протоколах наблюдения.

Д. Заполнения листов оценивания с использованием метода рефлексии «Чемоданчик».

10. Тема «ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ. ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО»

Содержание занятий лекционного типа

Понятие проектных технологий обучения. Цель и специфика применения проектных технологий. Методика проведения учебного занятия с использованием проектных технологий. Виды проектных технологий обучения. Технология портфолио: понятие, цель и специфика применения. Использование портфолио в учебном процессе.

10.1. Теоретические материалы (при составлении теоретических материалов данного параграфа использовались материалы методического руководства «Оценивание учебных достижений учащихся» Р. Х. Шакирова, А. А. Буркитовой, О. И. Дудкина и др.)

Под **проектным обучением** понимается весь комплекс дидактических, психолого-педагогических и организационно-управленческих средств, позволяющих, прежде всего, сформировать проектную деятельность обучающегося, т. е. научить его проектированию.

Проектная технология не является принципиально новой в мировой педагогике. Она возникла еще в начале XX века в США и называлась также технологией проблем. Проектная технология связывалась с идеями гуманистического направления в философии и образовании, ее разработку связывают с трудами м Дж. Дьюи и В. Х. Килпатрика. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С. Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные технологии в практике преподавания.

Проект – слово латинского происхождения project us. Буквальный перевод – «брошенный вперед». В современном русском языке слово «проект» имеет несколько весьма близких по смыслу значений. Так называют, во-первых – совокупность документов, необходимых для создания какого-либо сооружения

или изделия; во-вторых – это может быть предварительный текст какого-либо документа и, наконец, третье значение – какой-либо замысел или план.

Проект – это специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый обучающимся комплекс действий по решению значимой для обучающегося проблемы, завершающихся созданием продукта.

Проект представляет собой комплекс контролируемых работ, взаимосвязанных по цели, задачам, средствам, ресурсам, временным рамкам, способам и методам деятельности и ориентированных на решение сложной проблемы с достижением уникального конечного результата (продукта, услуги, технологии, модели, концепции), завершеного относительно поставленной цели и заложенных в ней требований к его свойствам и характеристикам.

Цель проектной технологии (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, С. Т. Шацкий) заключается в организации самостоятельной познавательной и практической деятельности; формировании широкого спектра учебных действий, личностных новообразований, а результат – овладение обучающимися алгоритмом и умением выполнять проектные работы, что в свою очередь способствует формированию познавательного интереса; умения выступать и отстаивать свою позицию, умений самоорганизации учебной деятельности; реализации творческого потенциала в исследовательской и предметно-продуктивной деятельности.

Суть проектной технологии состоит в том, что обучающиеся в процессе работы создают проект, каждый из них в учебной работе постигает реальные процессы, проживает конкретные ситуации, приобщается к проникновению вглубь явлений, конструированию новых процессов, объектов и т. д.

Преподаватель является консультантом, мотивирующим и направляющим исследовательскую, аналитическую, проектную, творческую деятельность обучающегося. Обучающийся самостоятельно выбирает эффективный маршрут решения предметной, метапредметной, личностной проблемы из многих вариантов, используя разнообразные источники информации, материалы, формы, способы деятельности.

Чрезвычайно важно показать обучающимся их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для обучающегося, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести.

Современный образовательный процесс, основанный на деятельностном подходе, немыслим без широкого использования проектной технологии. В основу проектной технологии положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности обучающихся на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Эта технология органично сочетается с групповыми методами. Проектная технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Исходные теоретические позиции проектного обучения:

- в центре внимания – обучающийся, содействие развитию его творческих способностей;
- образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучающегося, что повышает его мотивацию в учении;
- индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого обучающегося на свой уровень развития;
- комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций обучающихся;
- глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы / задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т. е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию.
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся.
4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).
5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:
 - определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);
 - выдвижение гипотез решения задач;
 - обсуждение методов исследования (статистических и экспериментальных методов, наблюдений и пр.);
 - обсуждение способов оформления конечных результатов (презентации, защиты, творческие отчеты и пр.);
 - сбор, систематизация и анализ полученных данных;
 - подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
 - выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Работа над проектом выполняется поэтапно (см. таблицу ниже).

Таблица 58

Этапы работы над проектом

Стадии	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
1. Разработка проектно-		

го задания		
1.1. Выбор темы проекта	Учитель отбирает возможные темы и предлагает их обучающимся.	Обучающиеся обсуждают и принимают общее решение по теме.
	Учитель предлагает обучающимся совместно отобрать тему проекта.	Группа обучающихся совместно с учителем отбирает темы и предлагает классу для обсуждения
	Учитель участвует в обсуждении тем, предложенных обучающимися.	Обучающиеся самостоятельно подбирают темы и предлагают классу для обсуждения.
1.2. Выделение подтем в теме проекта	Учитель предварительно вычленяет подтемы и предлагает обучающимся для выбора	Каждый ученик выбирает себе подтему или предлагает новую.
	Учитель принимает участие в обсуждении с обучающимися подтем проекта	Обучающиеся активно обсуждают и предлагают варианты подтем. Каждый ученик выбирает одну из них для себя (т. е. выбирает себе роль).
1.3. Формирование творческих групп	Учитель проводит организационную работу по объединению школьников, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности	Обучающиеся уже определили свои роли и группируются в соответствии с ними в малые команды
1.4. Подготовка материалов к исследовательской работе: формулировка вопросов, на которые нужно ответить, задание для команд, отбор литературы	Если проект объемный, то учитель заранее разрабатывает задания, вопросы для поисковой деятельности и литературу	Более опытные обучающиеся принимают участие в разработке заданий. Вопросы для поиска ответа могут вырабатываться в командах с последующим обсуждением классом.
1.5. Определение форм выражения итогов проектной деятельности	Учитель принимает участие в обсуждении	Обучающиеся в группах, а затем в классе обсуждают формы представления результата исследовательской дея-

		тельности: видеофильм, альбом, натуральные объекты, литературная гостиная и т. д.
2. Разработка проекта	Учитель консультирует, координирует работу обучающихся, стимулирует их деятельность.	Обучающиеся осуществляют поисковую деятельность
3. Оформление результатов	Учитель консультирует, координирует работу обучающихся, стимулирует их деятельность.	Обучающиеся вначале по группам, а потом во взаимодействии с другими группами оформляют результаты в соответствии с принятыми правилами.
4. Презентация	Учитель организует экспертизу (например, приглашает в качестве экспертов старших школьников или параллельный класс, родителей и др.).	Доклаживают о результатах своей работы
5. Рефлексия	Оценивает свою деятельность по педагогическому руководству деятельностью детей, учитывает их оценки	Осуществляют рефлексию процесса, себя в нем с учетом оценки других. Желательна групповая рефлексия

Таким образом, **проект – это «пять П»**: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт – презентация. Шестое «П» проекта – это его портфолио, т. е. папка, в которой собраны все рабочие материалы, в том числе черновики, дневные планы, отчеты и др.

Наиболее полной классификацией проектов в отечественной педагогике является классификация, предложенная в учебном пособии Е. С. Полат и М.Ю. Бухаркиной. В данной классификации по нескольким критериям выделяются следующие разновидности проектов:

5. По содержанию:

- Монопредметные (выполняются на материале конкретного учебного предмета);
- Межпредметные (интегрируется смежная тематика нескольких предметов);
- Надпредметные (выполняются на основе изучения сведений, не входящих в школьную программу).

6. По методу, доминирующему в проекте:

- Творческие, исследовательские (характеризующиеся наличием четко поставленной цели и обоснованной структуры);
- Приключенческие, игровые (основным компонентом содержания становится ролевая игра);
- Информационные, практико-ориентированные (их особенность состоит в выработке результата, имеющего практическое значение, например, подготовка газеты или видеофильма).

7. По **характеру** координирования проекта:

- с явной координацией
- со скрытой координацией

8. По **включенности** проектов в учебные планы:

- текущие (на самообразование и проектную деятельность выносятся из учебного курса часть содержания обучения);
- итоговые (по результатам выполнения оценивается освоение обучающимися определенного учебного материала)

9. По **продолжительности** выполнения проекта:

- мини-проекты (несколько недель);
- средней продолжительности (несколько месяцев);
- долгосрочные (в течение года)

10. По **количеству участников** проекта:

- коллективные
- индивидуальные
- групповые.

Выделяют следующие **типы проектов**:

1. **Исследовательские** проекты. Этот тип проектов предполагает аргументацию актуальности взятой для исследования темы, формулирование проблемы исследования, его предмета и объекта. Определение методов исследования, источников информации, выдвижения гипотез решения означенной проблемы, разработку путей ее решения, в том числе экспериментальных, опытных, обсуждение полученных результатов, выводы, оформление результатов исследования, обозначение новых проблем для дальнейшего развития исследования.

2. **Творческие** проекты. Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь логике и интересам участников проекта. Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. В данном случае следует договориться о планируемых результатах и форме их представления (совместной газете, сочинении, видеофильме, драматургической форме, празднике и т. П.). Оформление результатов проекта требует четко продуманной структуры в виде сценария видеофильма, программы праздника, плана сочинения, репортажа, дизайна и рубрик газет, альбома, спортивной игры, экспедиции и пр.

3. **Ролевые, игровые** проекты. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, которые имитируют социаль-

ные или деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями. Результат этих проектов либо намечается в начале их выполнения, либо вырисовывается лишь в самом конце.

4. Информационные проекты. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении; предполагается ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Структура такого проекта может быть обозначена следующим образом:

Цель проекта, его актуальность – методы получения (литературные источники, средства массовой информации, базы данных, в том числе электронные, интервью, анкетирование, в том числе и зарубежных партнеров, проведение «мозговой атаки») и обработки информации (их анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы), результат (статья, реферат, доклад, видеофильм), презентация (публикация, в том числе в сети, обсуждение в телеконференции и пр.).

Такие проекты часто интегрируются в исследовательские проекты и становятся их органичной частью, модулем.

5. Мини-проекты – задания, которые можно выполнить на привычных лабораторных работах. Эти задания должны включать элемент творчества и командной работы.

6. Практико-ориентированные (прикладные проекты). Результат четко обозначен в начале и обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников. Такой проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкие выходы и участие каждого в оформлении конечного продукта.

Преподаватель организует работу обучающихся над выполнением проекта. **Основными действиями преподавателя** по организации работы над выполнением проекта являются:

- вступительное слово преподавателя; ознакомление обучающихся с темой, целью и задачами проекта;
- формирование команды (малых групп обучающихся);
- организация работы обучающихся по выполнению проекта (планирование работы, определение типа проекта, разработка содержания этапов, определение форм и методов контроля);
- организация консультаций по выполнению проекта;
- организация презентации выполненного проекта;
- оценивание обучающихся.

Основными действиями обучающихся по работе над проектом являются:

- внимательное прослушивание вступительного слова преподавателя, уяснение сути задания;
- вхождение в комфортную для работы малую группу;
- выполнение проекта;
- оформление проекта в соответствии с требованиями;

- своевременная сдача оформленного проекта;
- определение докладчиков;
- участие в презентации выполненного проекта;
- получение оценки и ее осмысление.

Преимущества персональных проектов:

- план работы над проектом может быть выстроен и отслежен с максимальной точностью;
- у учащегося формируется чувство ответственности, поскольку выполнение проекта зависит только от него;
- обучающийся приобретает опыт на всех без исключения этапах выполнения проекта - от рождения замысла до итоговой рефлексии;
- формирование у учащегося важнейших общеучебных умений и навыков (исследовательских, презентационных, оценочных) оказывается вполне управляемым процессом.

Преимущества групповых проектов:

- в проектной группе формируются навыки сотрудничества;
- проект может быть выполнен наиболее глубоко и разносторонне;
- на каждом этапе работы над проектом, как правило, есть свой ситуативный лидер: лидер-генератор идей, лидер-исследователь, лидер-оформитель продукта, лидер-режиссер презентации и т. п.; каждый обучающийся, в зависимости от своих сильных сторон, активно включается в работу на определенном этапе;
- в рамках проектной группы могут быть образованы подгруппы, предлагающие различные пути решения проблемы, идеи, гипотезы, точки зрения; элемент соревнования между ними, как правило, повышает мотивацию участников и положительно влияет на качество выполнения проекта.

Критериями оценки является достижение и цели проекта, и достижение надпредметных целей (что представляется более важным), которые обеспечивают проектное обучение.

Результатом или **продуктом** любого проекта могут быть разные формы: доклады, сообщения, выступления на конференциях или конкурсах, создание газет или информационных бюллетеней, написание рефератов или отчетов. В последнее время наиболее востребованными и интересными формами считаются презентации. Презентации ярко, красочно, наглядно демонстрируют результаты творческой деятельности учащегося или группы школьников, кроме того, приобщают учеников к информационным технологиям.

Виды презентации проектов:

- научный доклад;
- деловая игра;
- демонстрация видеофильма;
- экскурсия;
- телепередача;
- научная конференция;
- инсценировка;

- театрализация;
- игры с залом;
- защита на Ученом Совете;
- диалог исторических или литературных персонажей;
- спортивная игра;
- спектакль;
- путешествие;
- реклама;
- пресс-конференция и т. д.

«Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где, и как я могу эти знания применить» – основной тезис современного понимания проектной технологии, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Технология «Портфолио» – это способ фиксирования, накопления и аутентичного оценивания индивидуальных образовательных результатов обучающегося в определенный период его обучения. Портфолио позволяет учитывать результаты в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной. Портфолио это – заранее спланированная и специально организованная индивидуальная подборка материалов и документов, которая демонстрирует усилия, динамику и достижения обучающегося в различных областях. Иными словами – это форма фиксации самовыражения и самореализации. Портфолио обеспечивает перенос «педагогического удара» с оценки на самооценку, с того, что человек не знает и не умеет на то, что он знает и умеет.

Значимой характеристикой портфолио является его **интегративность**, включающая количественную и качественную оценки, предполагающая сотрудничество обучающихся и педагогов в ходе его создания, и непрерывность пополнения оценки.

Технология портфолио реализует следующие **функции** в образовательном процессе:

- диагностическую (фиксируются изменения и рост (динамика) показателей за определенный период времени);
- целеполагания (поддерживает образовательные цели, сформулированные стандартом);
- мотивационную (поощряет обучающихся и педагогов к взаимодействию и достижению положительных результатов);
- содержательную (максимально раскрывает весь спектр достижений и выполняемых работ);
- развивающую (обеспечивает непрерывность процесса развития, и обучения);
- рейтинговую (показывает диапазон и уровень навыков и умений);

- обучающую (создает условия для формирования основ квалитетической компетентности);
- корректирующую (стимулирует развитие в условно задаваемых стандартом и обществом рамках).

Педагогическая идея портфолио предполагает:

- смещение акцента с недостатков знаний и умений обучающихся, на конкретные достижения по данной теме, разделу, предмету;
- интеграцию количественной и качественной оценок;
- доминирование самооценки по отношению к внешней оценке.

Технология «Портфолио» помогает решить следующие педагогические задачи:

- поддерживать высокую учебную мотивацию обучающихся;
- формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
- поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности обучающихся, формировать адекватную самооценку;
- содействовать персонализации образования; определять количественные и качественные индивидуальные достижения

Для обучающихся портфолио – это организатор его учебной деятельности, для преподавателя – средство обратной связи и инструмент оценочной деятельности:

- обучающиеся вместе с преподавателем определяют или уточняют цель создания портфолио;
- обучающиеся собирает материал;
- в основе оценивания результатов лежит самооценка и взаимооценка.

Важной характеристикой технологии портфолио является ее **рефлексивность**. Рефлексия является основным механизмом и способом самоаттестации и самоотчета.

Кроме общеучебных умений собирать и анализировать информацию, структурировать и представлять ее, портфолио позволяет выйти на развитие интеллектуальных умений более высокого порядка – умения **метакогнитивных**.

Обучающиеся должны научиться:

- отбирать и оценивать информацию,
- точно определять цели, которые он хотел бы достичь,
- планировать свою деятельность,
- давать оценки и самооценки,
- отслеживать собственные ошибки и исправлять их.

Использование технологии «Портфолио» позволяет проследить индивидуальный прогресс ученика, помогает ему осознать свои сильные и слабые стороны, позволяет судить не только об учебных, но и о творческих и коммуникативных достижениях.

Создание «Портфолио» – это **долгосрочная** программа. Она может занимать определённое количество времени. В конце отчётного периода обучающиеся предоставляют свои портфолио.

Одна из техник накопительной оценки «Портфолио» – создание папки индивидуальных достижений. Каждым обучающимся заводится папка индивидуальных достижений, в которой накапливаются контрольные, творческие и др. работы за определённый период обучения. Портфолио является средством документирования и создания различных отчетов по процессу образования обучающегося, позволяющим увидеть картину значимых образовательных результатов в целом, обеспечить отслеживание индивидуального прогресса в широком образовательном контексте, продемонстрировать способности обучающегося практически применять приобретенные знания и навыки.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования устанавливает в качестве предмета итоговой оценки достижение обучающимися предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы и прописывает необходимость присутствия в итоговой оценке двух составляющих:

- результаты промежуточной аттестации обучающихся, отражающие динамику их индивидуальных образовательных достижений, продвижение в достижении планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования;
- результаты итоговых работ, характеризующие уровень освоения обучающимися основных формируемых способов действий в отношении к опорной системе знаний, необходимых для обучения на следующей ступени общего образования.

Эти положения стандарта указывают на необходимость присутствия в составе портфолио материалов (работ, документов, записей и пр.), отражающих две **группы результатов**:

- **промежуточных**, представляющих достижения обучающегося при завершении темы, курса и зафиксированных в виде предметных или метапредметных знаний либо навыков, конкретного результата;
- **итоговых**, представляющих лучшие работы за весь курс обучения и демонстрирующих лучшие достижения в области как предметных, так и метапредметных результатов.

При формировании портфолио обучающихся необходимо обязательно учитывать основные его показатели – комплексность и отражение динамики развития.

Структура и наполнение портфолио достижений должны позволить обучающимся, учителям, родителям и внешним экспертам сделать выводы:

- 1) о сформированности у обучающегося метапредметных и предметных способов действий, а также опорной системы знаний, обеспечивающих возможность продолжения дальнейшего образования;

2) о сформированности у обучающегося основ умения учиться, наличии способности к самоорганизации с целью постановки и решения учебно-познавательных и учебно-практических задач;

3) об индивидуальном прогрессе обучающегося в основных сферах развития личности – мотивационно-смысловой, познавательной, эмоциональной, волевой и регулятивной.

С точки зрения документирования выделяют **три вида портфолио**:

1. Портфолио работ – собрание формальных и творческих работ, выполненных в ходе обязательных учебных занятий по всем изучаемым предметам, а также в ходе посещаемых обучающимся факультативных учебных занятий, реализуемых в рамках образовательной программы. Обязательной составляющей являются материалы стартовой диагностики, промежуточных и итоговых стандартизированных работ по отдельным учебным предметам. Также могут быть представлены творческие, проектные и исследовательские работы, материалы, свидетельствующие о достижениях в спорте и творчестве.

Совокупность работ должна демонстрировать нарастающую успешность, объем и глубину знаний, достижение более высоких уровней формируемых учебных действий. Примерами такого рода работ по иностранному языку могут быть диктанты и изложения, сочинения на заданную тему, сочинения на произвольную тему, аудиозаписи монологических и диалогических высказываний, «дневники читателя», иллюстрированные авторские работы обучающихся, материалы их самоанализа и рефлексии и т. п.

Основной проблемой при формировании портфолио работ является поиск оптимального соотношения между количеством и качеством работ. Первое должно обеспечить представительность и информативность портфолио, второе – демонстрацию лучших достижений.

2. Портфолио документов – собрание официальных (заверенных и оформленных) документов, подтверждающих образовательные достижения обучающегося: дипломы, грамоты, благодарности, сертификаты, свидетельства, удостоверения. Эти материалы в большей степени характеризуют достижения обучающегося в рамках внеучебной (школьной и внешкольной) и досуговой деятельности (например, результаты участия в олимпиадах, конкурсах, смотрах, выставках, концертах, спортивных мероприятиях, специализированных курсах и др.). Основное требование, предъявляемое к этим материалам, – возможность соотнести уровень достижений с планируемыми результатами освоения примерной образовательной программы общего образования.

3. Портфолио отзывов включает систематизированные материалы наблюдений за процессом овладения обучающимся предметными знаниями и навыками, универсальными учебными действиями, метапредметными навыками (оценочные листы, материалы и листы наблюдений и т. п.).

Данные материалы могут быть получены от учителей, работников системы дополнительного образования, внешних экспертов и даже одноклассников. Отзыв может также отражать различные формы анализа (и рефлексии) обучающимися своей деятельности и ее результатов. Портфолио отзывов может быть

представлено в виде текстов заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем. Главное – оно должно демонстрировать отношение обучающегося к различным видам деятельности.

Традиционно портфолио представлял собой реальную папку (портфель, кейс), где собраны все материалы, систематизированные по разделам и отражающие периодичность наполнения. Однако в настоящее время все более широкое распространение получают различные электронные инструменты для формирования веб-портфолио.

Поскольку портфолио используется для оценки готовности обучающегося перейти на следующую ступень обучения, каждой организации образования необходимо разработать согласованную и принятую всеми субъектами образования программу взаимодействия разных ступеней обучения в отношении использования портфолио. Речь идет, прежде всего, о согласовании:

- структуры портфолио, что позволит иметь четкие цели при его подготовке и понятную процедуру изучения его материалов;
- критериев оценки разных частей портфеля достижений, что, с одной стороны, позволит дать объективное заключение о готовом портфолио, а с другой, – будет способствовать рефлексии обучающегося на этапе подготовки, развитию у него мотивации к данной деятельности, развитию способностей анализировать и делать выводы.

Суммируя сказанное, можно сделать следующее общее заключение **о составе портфолио**. Для оценки достижения планируемых результатов в портфолио целесообразно включать следующие материалы:

1. Выборка работ обучающегося, которая демонстрирует нарастающие успешность, объем и глубину знаний, достижение более высоких уровней рассуждений, творчества, рефлексии.

2. Систематизированные материалы текущей оценки, проводимой учителем (в качестве «учителя-предметника» и классного руководителя), других учителей-предметников, школьного психолога, организатора воспитательной работы:

- оценочные листы, материалы и листы наблюдений за процессом овладения универсальными учебными действиями;
- результаты специальных испытаний (при необходимости).
- оценочные листы и материалы видео- и аудиозаписей процессов выполнения отдельных видов работ;
- выборочные материалы самоанализа и самооценки обучающихся.

3. Материалы стартовой диагностики на начало изучения отдельных предметов или тем (на входе, в начале обучения).

4. Результаты и материалы тематических проверочных работ (тематические контрольные работы, тестовый контроль, диагностические работы и др.).

5. Материалы итогового контроля (четверть, год): диагностическая контрольная работа, тесты, диктанты, изложение, контроль техники чтения,

аудирования, говорения (если речь идёт об иностранном языке), комплексные контрольные работы и т. д.

6. Материалы, характеризующие **достижения** обучающихся во **внеучебной** (школьной и внешкольной) и досуговой деятельности. Участие в выставках, конкурсах, соревнованиях, активность в проектах и программах внеурочной деятельности, творческий отчет.

Портфолио школьника может быть структурировано следующими **рубриками**:

1. Титульный лист, который содержит основную информацию (фамилия, имя, отчество, учебное заведение, класс, контактная информация и фото ученика (по желанию родителей и ученика)).

2. Основная часть, которая включает в себя:

а) раздел «Мой мир» – помещается информация, которая важна и интересна для ребенка («Мое имя», «Моя семья», «Мои увлечения», «Моя школа»);

б) раздел «Моя учеба» – в этом разделе заголовки листов посвящены конкретному школьному предмету. Ученик наполняет этот раздел удачно написанными контрольными работами, интересными проектами, отзывами о прочитанных книгах, графиками роста чтения, творческими работами и т.;

в) раздел «Моя общественная работа» – все мероприятия, которые проводятся вне рамок учебной деятельности, относятся к общественной работе (поручениям). Оформлять этот раздел желательно с использованием фотографий и кратких сообщений на тему;

г) раздел «Мое творчество» – в этот раздел помещаются творческие работы обучающихся: рисунки, сказки, стихи. Если выполнена объемная работа, можно поместить ее фотографию;

д) раздел «Мои впечатления» – помещаются творческие работы по итогам посещения музеев, выставок и т. п.;

е) раздел «Мои достижения» – размещаются грамоты, сертификаты, дипломы, благодарственные письма, а также итоговые листы успеваемости;

ж) раздел «Отзывы и пожелания» – размещается положительная оценка педагогом стараний ученика;

з) раздел «Работы, которыми я горжусь» – в начале учебного года портфолио проверяется, анализируется собранный в нем материал. Менее значимые работы и документы извлекаются (можно поместить в отдельную папку), а то, что представляет большую ценность, размещается в данном разделе.

Р. Х. Шакиров, А. А. Буркитова, О. И. Дудкина приводят следующие **этапы наполнения портфолио**:

Этап 1: Организация и планирование – это начальный этап наполнения портфолио, на котором ученик совместно с учителем решает, каким должен быть портфолио и какие работы должны в него войти. Отвечая на основные вопросы в начале процесса, обучающиеся могут полностью понять цель подборки работ и материала для портфолио и его значение (как средства мониторинга и оценивания своего прогресса). Учитель и обучающийся должны ответить на следующие вопросы:

- Когда и как я планирую отбирать материалы и т. д., чтобы отразить то, чему я обучаюсь по данному предмету?

- Как я планирую организовать и представить предметы, материалы и т. д., которые я собрал?

- Как планируется наполнение, содержание и хранение портфолио?

Этап 2: Сбор – это процесс, который включает в себя накопление значимых работ и тех работ, которые отражают учебные цели и достижения обучающихся. Решение о содержании портфолио, основанное на задачах и целях, которые были специально для этого определены, должно быть принято на этом этапе.

Подборка работ и материалов должна быть основана на различных факторах, которые включают:

- содержание конкретной темы;
- процесс обучения;
- специальные проекты, темы и/ или разделы.

Все материалы, отобранные для портфолио, должны ясно отражать критерии и стандарты оценивания.

Этап 3: Рефлексия – по возможности необходимы свидетельства/доказательства рефлексии (аналитического мышления) обучающихся по процессу обучения и мониторинга своего понимания основных знаний и навыков. Рефлексия может принимать форму записи идей, дневников размышления и другие формы анализа выполнения заданий и мыслительных процессов, которые обучающиеся использовали для решения той или иной задачи в определенный период времени. Кроме того, должны быть также включены рефлексии учителя и/или родителей о конечном продукте и процессе, представленных в портфолио обучающихся.

Важными **критериями анализа** портфолио являются:

- развитость теоретического мышления (анализ, планирование, рефлексия);
- качество знаний (сформированность предметных знаний, умений и навыков);
- умение представлять результаты своей учебной работы: четко и аргументировано излагать свои мысли, выступать по различным вопросам, делать презентации;
- умение добывать недостающие знания и умения, пользуясь разными источниками информации.

В практике работы можно выделить следующие основные направления использования портфолио как элемента оценки достижения планируемых результатов:

- принятие решения об итоговых оценках обучающихся по отдельным изучаемым предметам;
- подготовка характеристики на обучающегося;
- принятие решения об аттестации работы учителя.

Целесообразно использовать два вида портфелей индивидуальных достижений: рабочий и оценочный. В первом собираются все продукты учебной деятельности обучающегося по данному курсу. Систематически обучающийся производит «ревизию» своего рабочего портфеля и отбирает в оценочный портфель обязательные работы и те, которые, на его взгляд, наиболее полно отражают прогресс в обучении, помечая их буквой «У», что значит «отобрано обучающимся». Аналогичную процедуру просмотра рабочих материалов осуществляет и учитель. Он может отобрать в дополнение к уже выбранным обучающимся работы, свидетельствующие о его успехе, но неявно выраженном для него. Свой выбор учитель обозначает буквой «П», «педагог». Степень совпадения выбора ученика и выбора учителя соответствует уровню адекватности конкретной ученической самооценки.

Отбирая материал для портфолио, педагог основывается на анализе способностей ученика, его интересов. При отборе образцов ученических работ учитель ориентируется на то:

- что считать хорошим показателем для этого конкретного ученика;
- какие качества, свидетельствующие о развитии ребенка и его прогрессе в учебе, продемонстрированы в данном образце;
- как этот образец работы ученика соотносится с другими образцами из его портфолио.

Важное значение в рамках интернационализации и интеграции подготовки к занятости имеет принятие странами-членами ЕС «Европейского языкового портфолио» (2001). Европейский языковой портфолио был разработан и пилотирован Отделом языковой политики при Совете Европы в Страсбурге в 1998–2000 годах как инструмент поддержки развития поликультурности и полиязычия.

Цели языкового портфолио: введение языкового обучения на всех этапах школьного, профессионального и непрерывного образования, развитие мотивации учащегося в самостоятельном изучении языков на протяжении жизни и обеспечение социальной мобильности в рамках единой Европы.

Языковой портфолио (Language Portfolio) – это набор инструментов для документирования и оценивания языковых умений обучающегося. Языковой портфель позволяет конкретизировать цели обучения иностранным языкам и, следовательно, лучше организовывать учебный процесс.

Наиболее известный и распространённый базовый вариант технологии портфолио, разработанный на основе Общеввропейской системы критериев оценки владения языками, включает в себя такие разделы, как языковой паспорт, языковая биография и досье.

Языковой паспорт по стилистике и структуре напоминает пакет официальных документов. Этот компонент портфолио включает в себя список языков, которыми хозяин паспорта владеет в той или иной степени, результаты самооценки сформированных навыков и умений по каждому из указанных языков в разные моменты времени (по таблице Общеввропейской системы критериев оценки владения языками), сертификаты и дипломы, выданные владельцу пас-

порта по окончании языковых курсов учебных институтов, отзывы его наставников. Языковой паспорт, наряду с «Curriculum Vitae» (CV), является одним из документов системы «Europass», призванной помочь въезжающим в Евросоюз найти работу или продолжить своё образование.

Языковая биография – это своего рода дневник, в котором его владелец в свободной форме описывает историю всего процесса своего иноязычного образования: мотивации, условия, учебные пособия, трудности и успехи в ходе учебной работы, опыт практического применения сформированных иноязычных компетенций.

Языковое досье представляет собой подборку примеров практического использования его владельцем усвоенных знаний и сформированных умений и навыков по иностранному языку. Такими примерами могут выступать созданные с использованием иностранного языка автобиографии, доклады, презентации в формате PowerPoint и т. п., – всё, что держатель портфолио хотел бы сохранить и продемонстрировать (сначала – преподавателю, а впоследствии – потенциальному работодателю) как своё личное достижение. Предполагается, что содержимое досье регулярно обновляется его владельцем по ходу совершенствования его иноязычной компетентности.

10.2. Педагогические задачи

Задача 10.67. *Объясните, как вы понимаете такую черту «представление проекта как системы средств достижения будущего».*

Задача 10.68. *Продолжите перечислять основные требования к методу проектов:*

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся.

Задача 10.69. *Заполните таблицу.*

Таблица 59

Задание для самостоятельной работы

Тип проекта	Характеристика проекта	Примеры проектов
Персональные проекты		
Исследовательские проекты		
Творческие проекты		
Ролево-игровые проекты		
Информационные проекты		

Практико-ориентированные проекты		
Внутренние или региональные проекты		
Международные телекоммуникационные проекты		

Задача 10.70. Заполните недостающие строки в таблице.

Таблица 60

Критерии оценивания проекта

№	Критерии	Баллы (максимум)
1	Тема проекта. Новизна и актуальность темы. Социальная значимость работы.	5 баллов
2	Обоснование и постановка цели	10 баллов
3	Планирование путей достижения цели, оригинальность решения проблемы.	8 баллов
4	Выдвижение гипотезы проекта	8 баллов
5		9 баллов
6	Соответствие тематике и цели проекта.	9 баллов
7		8 баллов
8	Оформление проекта	7 баллов
9		7 баллов
10	Результаты проекта	10 баллов

Задача 10.71. Объясните:

А. как избежать главной опасности при выполнении обучающимися исследовательского проекта - его превращение в реферат.

Б. почему **одним** из наиболее сложных является вопрос о реализации воспитательных задач в ходе проектной деятельности.

В. каждое ограничение, которое имеет метод проектов:

- чрезмерное увлечение методом проектов в ущерб другим методам и формам обучения;
- существенная затратность времени;
- нечеткость критериев оценки отслеживания результатов работы над проектом;
- низкая мотивация обучающихся к реализации только метода проектов.

Г. почему, организуя работу над проектом на уроках иностранного языка, важно соблюсти несколько условий:

- Тематика может быть связана как со страной изучаемого языка, так и со страной проживания, обучающиеся ориентированы на сопоставление и сравнение событий, явлений, фактов из истории и жизни людей разных стран.

– Проблема, предлагаемая ученикам, формулируется так, чтобы ориентировать учеников на привлечение фактов из смежных областей знаний и разнообразных источников информации.

– Необходимо вовлечь в работу всех обучающихся класса, предложив каждому задания с учетом уровня его языковой подготовки.

Д. почему учителю следует прислушаться к следующей рекомендации. Поскольку проектная работа дает возможность обучающимся выражать собственные идеи, важно не слишком явно контролировать и регламентировать школьников, желательно поощрять их самостоятельность.

Задача 10.72. *Какие виды проектов можно предложить для выполнения обучающимся 6 класса по указанным темам.*

Таблица 61

Задание для самостоятельной работы

Темы/ разделы	Возможные варианты проектов
Unit 5. My favourite pet.	
Unit 6. Let's have a big pizza!	
Unit 7. Christmas is in the air!	
Unit 5. My family.	
Unit 10. Limericks.	

Задача 10.73. Учитель предложил выполнить обучающимся 5 класса при изучении английского языка индивидуальный проект «If I want to be...». Ученикам предлагалось выбрать, кем бы они хотели стать в будущем или выбрать героя и написать 10 правил или шагов для достижения цели, например «If I want to be a teacher I should be clever». Целью проекта было познакомить учеников с основами технологии, и также отработать грамматическую конструкцию. Этот проект выполнялся в качестве домашнего задания. Обучающимся предлагалась консультативную помощь во внеурочное время. Результаты были оформлены в качестве своеобразных памяток.

Какие образовательные, развивающие и воспитательные функции реализовались при использовании подобной технологии обучения?

10.3. Практические / проектные задания

10.3.1. Презентация результатов внеаудиторной самостоятельной работы – проведения анкетирования среди учителей иностранного языка и анализа его результатов.

Вопросы анкеты:

1. Используете ли Вы метод проектов при обучении английскому языку?

Да /Нет

2. Как часто, на Ваш взгляд, можно и нужно выполнять проекты?

Два раза в четверть/ раз в четверть/ раз в год

3. Какие виды проектов Вы используете при обучении английскому языку?

Личностные/ парные/ групповые

4. С удовольствием ли школьники участвуют в проектной деятельности?

Да/ Нет/ Не всегда

5. Происходят ли, на Ваш взгляд, изменения в деятельности обучающихся при их участии в проектах?

Не вижу изменений/ Повышается уровень познавательности, заинтересованности учёбой/ Повышается активность, усиливается самостоятельность учеников

10.3.2. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо ознакомиться с приведенными ниже материалами и разработать своё языковое портфолио, воспользовавшись предложенными рекомендациями.

Материалы для изучения:

Т. А. Сырина предлагает рекомендации по составлению учебного языкового портфолио со следующими компонентами:

1. «Портрет», включающий фотографию обучающихся, его автобиографию, динамику достижения уровней владения изучаемым иностранным языком, ожидания от предстоящего курса обучения, ответы на анкеты-вопросники.

2. «Коллектор», представляющий собой собрание учебной информации по иностранному языку (конспекты по грамматике, фонетике, лексике и т. п.), ссылки на актуальные Интернет-ресурсы, аутентичные тексты лингвистической, социокультурной и профессиональной тематики.

3. «Рабочие материалы» в виде примеров самостоятельной работы обучающихся по основным направлениям обучения: выполненные упражнения по фонетике, грамматике, лексике (в том числе задания на отработку использования профессиональной терминологии), письменные переводы фрагментов аутентичных социокультурных и профессионально-ориентированных текстов.

4. «Достижения», под которыми подразумевается подборка выполненных держателем портфолио работ, включающих образцы ведения обучающимся реальной частной и деловой корреспонденции в форматах традиционной и электронной почты, написанные им доклады, аннотации, рецензии.

5. «Исследовательская деятельность». Данный раздел содержит наиболее трудоёмкие проекты держателя портфолио, демонстрирующие его иноязычный когнитивный потенциал: презентации в формате PowerPoint, любительские видеофильмы, скриншоты созданных и поддерживаемых онлайн-блогов (сайтов) по теме «Иностранный язык».

10.3.3. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо разработать проектные задания для обучающихся любого этапа изучения иностранного языка с использованием проектных технологий (тема, целевая аудитория, вид технологий по выбору).

10.3.4. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – подготовки мини-проектов.

Материалы для ознакомления:

Структура мини-проекта по дисциплине включает в себя следующие составные элементы (см. Приложения):

1. Титульный лист.
2. Содержание.
3. Информационная карта проекта (актуальность мини-проекта; его цели и задачи, ожидаемые результаты; обоснование теоретической и практической значимости результатов мини-проекта).
4. Основные этапы и мероприятия по выполнению проекта (в соответствии с содержанием работы обучающихся по разработке мини-проекта).
5. Аналитический обзор исследуемой проблемы (теоретическая часть, включающая краткий анализ текущего состояния исследуемой проблемы в литературе).
6. Основные результаты мини-проекта (практическая часть, включающая обоснование основных теоретических положений, сформулированных авторами мини-проекта, либо развернутое описание решения поставленных теоретических и практических задач, в котором обязательно должен быть конкретизирован авторский вклад в решение поставленной проблемы).
7. Выводы (основные выводы по теоретической и практической части проекта).
8. Библиографический список, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТа.

Требования к оформлению мини проектов: объем мини-проекта (аналитический обзор, основные результаты и внедрение результатов мини-проекта) составляет 10-12 печатных страниц формата А4, 14 шрифтом через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word. Поля 2 см по периметру листа. Абзацный отступ – 1,25. Интервал между абзацами – 0 пт, без переносов. Выравнивание текста – по ширине, выравнивание заголовков – по центру. В библиографическом списке указываются все источники, изученные при выполнении мини-проекта. Количество используемых источников не должно быть менее 5. При этом их следует располагать в алфавитном порядке, оформленные в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Порядок презентации мини-проекта: мини-проект защищается обучающимся в течение 5 минут. В докладе по теме проекта раскрывается основное содержание мини-проекта и делаются выводы. Обучающийся в ходе защиты мини-проекта использует электронную презентацию, выполненную средствами пакета Microsoft Power Point. Данный пакет содержит шаблоны презентаций, коллекции картинок, собственно средства дизайна презентаций.

Примерная структура презентации (не более 15-19 слайдов):

– заставка – титульный лист; в нем должны быть указаны наименование направления подготовки, темы мини-проекта, сведения об авторе, научном руководителе, сроки выполнения проекта;

- цель и задачи мини-проекта;
- краткое содержание проекта;
- основные результаты мини-проекта;
- выводы.

Если в ходе презентации мини-проекта у преподавателя возникли вопросы, обучающийся дает исчерпывающие ответы.

Таблица 62

Содержание работы обучающихся при разработке мини-проекта

№	Виды учебной работы	Форма отчетности
1	Изучение учебно-методических документов по подготовке и презентации мини-проектов по дисциплине.	
2	Определение актуальности проблемы мини-проекта, его цели, задач и ожидаемых результатов; обоснование теоретической и практической значимости результатов мини-проекта.	Информационная карта как структурный компонент мини-проекта.
3	Разработка плана реализации мини-проекта.	Основные этапы и мероприятия по выполнению проекта как структурный компонент мини-проекта.
4	Подготовка аналитического обзора по теме мини-проекта, включающего краткий анализ текущего состояния исследуемой проблемы.	Аналитический обзор исследуемой проблемы (теоретическая часть мини-проекта).
5	Работа над практической частью мини-проекта, включающая решение поставленных теоретических и практических задач; составление их развернутого описания.	Основные результаты мини-проекта (практическая часть мини-проекта).
6	Анализ и обобщение результатов мини-проекта, подготовка основных выводов по теоретической и практической частям мини-проекта.	Выводы как структурный компонент мини-проекта.
7	Оформление мини-проекта.	
8	Подготовка презентации мини-проекта.	Мультимедиапрезентация мини-проекта.
9	Защита мини-проекта.	Доклад и мультимедиапрезентация по теме мини-проекта.

10	Интеграция мини-проекта в свое веб-портфолио.	Веб-портфолио.
----	---	----------------

Мини-проект по дисциплине оценивается по следующим **показателям**:

I. Качество мини-проекта:

- соответствие содержания проекта заявленной теме;
- оценка структуры мини-проекта, формулировок разделов, правильность изложения мини-проекта в целом;
- обоснованность актуальности идеи мини-проекта;
- доказательство теоретической и практической значимости результатов мини-проекта;
- правильность определения цели, задач и ожидаемых результатов проекта;
- качество аналитического обзора, глубина проработки теоретического материала; использование рекомендованной и справочной литературы, корректность использования ссылок на первоисточники;
- разработанность, комплексность плана реализации проекта;
- качество описания решения поставленных задач мини-проекта;
- представление, качественный анализ и речевое оформление полученных результатов мини-проекта;
- обоснованность, логичность, аргументированность, доказательность выводов;
- степень оригинальности мини-проекта в целом; самостоятельность выполнения работы;
- качество оформления работы; соблюдение правил оформления библиографического списка в соответствии с требованиями ГОСТа.

II. Качество доклада:

- ясная, четкая структуризация материала, логическая последовательность в изложении материала; выделение основной мысли работы;
- полнота раскрытия темы; свободное владение материалом;
- качество изложения материала; культура речи, ораторское мастерство.

III. Качество презентации по мини-проекту:

- соответствие структуры презентации требованиям;
- логика изложения материала; ясность и структурированность текста.

IV. Качество ответов на дополнительные вопросы по содержанию работы:

- правильность и полнота ответов на вопросы;
- аргументированность ответов на вопросы.

Мини-проект оценивается преподавателем с помощью специального оценочного листа (см. ниже).

Лист оценивания мини-проекта

№	Критерии оценивания:	Оценка			
		5	4	3	2
I. Качество содержания мини-проекта					
1	соответствие содержания проекта заявленной теме;				
2	оценка структуры мини-проекта, формулировок разделов, правильность изложения мини-проекта в целом;				
3	обоснованность актуальности идеи мини-проекта;				
4	доказательство теоретической и практической значимости результатов мини-проекта;				
5	правильность определения цели, задач, ожидаемых результатов проекта;				
6	качество аналитического обзора, глубина проработки теоретического материала; использование рекомендованной и справочной литературы, корректность использования ссылок на первоисточники;				
7	разработанность, комплексность плана реализации проекта;				
8	качество описания решения поставленных задач мини-проекта;				
9	представление и качественный анализ полученных результатов мини-проекта;				
10	обоснованность, логичность, аргументированность, доказательность выводов;				
11	степень оригинальности мини-проекта в целом; самостоятельность выполнения работы;				
12	качество оформления работы; соблюдение правил оформления библиографического списка в соответствии с требованиями ГОСТа.				
Итоговая оценка качества содержания мини-проекта					
II. Качество доклада по теме мини-проекта					
13	ясная, четкая структуризация материала, логическая последовательность в изложении материала; выделение основной мысли работы;				
14	полнота раскрытия темы; свободное владение материалом;				
15	качество изложения материала; культура речи, ораторское мастерство.				
Итоговая оценка качества доклада					

III. Качество мультимедийного сопровождения мини-проекта				
16	соответствие структуры презентации требованиям;			
17	логика изложения материала; ясность и структурированность текста;			
Итоговая оценка качества презентации				
IV. Качество ответов на дополнительные вопросы по содержанию работы				
18	правильность и полнота ответов на вопросы;			
19	аргументированность ответов на вопросы.			
Итоговая оценка качества ответов на вопросы				
Набрано обучающимся баллов всего				
Оценка				

Примечание: минимальное количество набранных баллов – 38, максимальное – 95.

Таблица 64

Трансформация баллов

Оценка	Неудовлетворительно	Удовлетворительно	хорошо	отлично
Балл	≥57	57-70	71-84	85-100

Структура мини-проекта

1. Содержание

1. Информационная карта проекта.....	№
2. Основные этапы и мероприятия по выполнению проекта.....	№
3. Аналитический обзор исследуемой проблемы.....	№
4. Основные результаты мини-проекта.....	№
5. Выводы.....	№
Библиография.....	№
Приложения.....	№

2. Информационная карта проекта

Название проекта – «...»

Руководитель проекта: ФИО преподавателя, кафедра

Сроки выполнения проекта: ...

Обоснование актуальности проекта. В настоящее время проблема проектирования и осуществления педагогической деятельности учителя с учетом (индивидуальных особенностей обучающихся – конкретизировать – каких

именно, например, половых особенностей, функциональной асимметрии мозга, особенностей темперамента, особенностей характера и т. д.) приобретает особую актуальность, обусловленную ...

Цель проекта: моделирование педагогической деятельности учителя с учетом ...

Задачи проекта:

1. Проанализировать имеющиеся в научной литературе теоретические подходы по проблеме проектирования и осуществления педагогической деятельности учителя с учетом...

2. Смоделировать педагогическую деятельность учителя (урочную, внеурочную и внеклассную) ... с учетом ...

3. Составить психологические рекомендации для учителей по проектированию и осуществлению педагогической деятельности с учетом ...

Ожидаемые результаты проекта:

1. Модель педагогической деятельности учителя с учетом...

2. Психологические рекомендации для учителей по проектированию и осуществлению педагогической деятельности с учетом ...

Теоретическая и практическая значимость проекта заключается в том, что представленная модель и психологические рекомендации для учителей могут быть использованы специалистами в сфере образования в процессе проектирования и осуществления педагогической деятельности, а именно...

Таблица 65

Основные этапы и мероприятия по выполнению проекта

Этап реализации проекта	Содержание работы	Сроки выполнения
1. Подготовительный	Составление информационной карты проекта: обоснование актуальности, определение цели и задач проекта, ожидаемых результатов, теоретической и практической значимости и сроков выполнения проекта.	
2. Информационно-аналитический	2.1. Изучение и анализ имеющихся в научной литературе теоретических подходов по проблеме проектирования и осуществления педагогической деятельности учителя с учетом... и составление глоссария основных понятий.	
	2.2. Анализ индивидуальных особенностей, которые необходимо учитывать учителю при проектировании и осуществлении педагогической деятельности.	
3. Практический	3.1. Моделирование педагогической деятельности учителя (урочной, внеуроч-	

	ной и внеклассной) ... с учетом ...	
	3.2. Составление психологических рекомендаций для учителей по проектированию и осуществлению педагогической деятельности с учетом ...	
4. Рефлексивно-обобщающий	4.1. Формулирование выводов.	
	4.2. Оформление мини-проекта.	
	4.3. Рефлексия деятельности по разработке профессионально-ориентированного мини-проекта.	
	4.4. Подготовка устного отчета и мультимедиапрезентации для защиты мини-проекта.	
	4.5. Защита проекта. Оценка результатов и процесса путем коллективного обсуждения и самооценок.	

3. Аналитический обзор исследуемой проблемы

Глоссарий основных понятий по проблеме проектирования и осуществления педагогической деятельности учителя с учетом...

Например:

Функциональная асимметрия мозга – это....

... – ...

4. Основные результаты мини-проекта

Таблица 66

Анализ психологических особенностей обучающихся, которые нужно учитывать при проектировании и осуществлении педагогической деятельности учителя

№	Психологическая особенность	Анализ путей и средств ее учета		
I.	Например: Психологические особенности обучающихся с доминирующим правым полушарием головного мозга:			
	Психологическая особенность	Работа на уроке	Внеурочная деят-ть	Внеклассная работа
	Психологическая особенность	Работа на уроке	Внеурочная деят-ть	Внеклассная работа
1.	Преимущественно творческое мышление.	Индивидуальные задания творческого характера.	Творческие проекты.	Творческие поручения.
	Гештальтный спо-	Использование	Драматизация.	...

	соб обучения (от целого к частному). Опираются на наглядность, чувственные ощущения, а не речь.	наглядности. Практические задания. Задание на применение общего правила.	Театрализация.	
	Индивидуализируют окружающий мир, плохо приспосабливаются к массовой школе, т. к. мало ценят дисциплину и послушание, опираются на собственное мнение и интуицию.	Давать возможность самим выбирать способ выполнения задания, проявлять инициативу.		

4.2. Психологические рекомендации для учителей по проектированию и осуществлению педагогической деятельности с учетом ...

(в стиле «Дети советуют учителям», например, в виде «Письма учителям от имени ребенка с холерическим темпераментом», «Дневника ребенка-левополушарника» и т. д.)

11. Тема «ТРЕНИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ. ТЕХНОЛОГИЯ МОДЕРАЦИИ. ТЕХНОЛОГИЯ АССЕССМЕНТ-ЦЕНТРА»

Содержание занятий лекционного типа

Понятие тренинговых технологий обучения. Цель и специфика применения тренинговых технологий. Методика проведения учебного занятия с использованием тренинговых технологий. Технология модерации. Цель модерации. Методы и характеристики модерации. Принципы, фазы, процессы модерации. Технология ассесмент-центра: цель, специфика применения, типы упражнений в соответствии с профессиональными (рабочими) ситуациями, особенности процесса оценки.

11.1. Теоретические материалы (при составлении теоретических материалов данного параграфа использовались материалы пособия А. К. Быкова «Методы активного социально-психологического обучения», материалы из электронного курса образовательного портала «Мой университет» и др.)

Тренинговые технологии

Тренинг (от англ. «training» – «воспитание, обучение, подготовка») – интерактивная технология группового обучения, направленная на личностное и

профессиональное развитие обучающихся на основе отработки алгоритмов, способов действий в ходе решения профессиональных и личностно-значимых задач в психологически комфортной среде при активном и равноправном участии каждого обучающегося.

В образовательной организации в рамках изучения учебных дисциплин наиболее применимы тренинги, связанные с освоением знаний, адаптивных моделей поведения, развитием установок, формированием умений, компетенций в ходе решения личностно значимых и профессиональных задач (тренинг переговоров, самопрезентации и др.). В ходе совместной деятельности у обучающихся совершенствуются, так называемые, *soft skills*: умение работать в команде, проявлять гибкость, улаживать конфликты, умение убеждать и искать компромиссы и др.

С согласия членов группы большая часть упражнений и заданий может быть специально записана для дальнейшей работы обучающихся с материалом тренинга (рефлексивный разбор ситуации и действий членов группы). В помещении для занятий должны быть созданы условия для свободного перемещения обучающихся, обеспечена возможность расположения посадочных мест по «тренинговому кругу».

Результативность тренинга во многом зависит от особенностей его организации и проведения.

Тренинг и традиционные формы обучения имеют существенные отличия. Традиционное обучение ориентировано по существу на передачу информации и знаний; тренинговое обучение сориентировано на постановку проблемы (вопроса) и поиск ее решения (ответа).

В отличие от традиционных форм обучения, технология тренинга полностью охватывает потенциал обучающегося: уровень и объем его компетентности (социальной, эмоциональной и интеллектуальной), самостоятельность, способность принятия решений, взаимодействие и т. д.

Тренинг, как и любое учебное занятие, имеет определенную цель: информирование и приобретение участниками тренинга новых способов действий; изменение взгляда на проблему и на процесс обучения, повышение способности обучающихся к положительному отношению к себе и жизни.

Тренинг имеет свои **атрибуты**, к которым относятся:

- тренинговая группа;
- тренинговый круг;
- правила группы;
- атмосфера взаимодействия и общения;
- интерактивные методы обучения;
- структура тренингового занятия;
- оценки эффективности тренинга.

Сущностными признаками социально-психологических тренингов выступают:

1) групповое обучение участников тренинга, использование потенциала развития человека в групповой динамике с применением механизма межлич-

ностных отношений;

2) стадийность, обусловленная социально-психологическими закономерностями развития малой группы. Как правило, в процессе любого тренинга можно выделить три основные стадии: начальную, рабочую и конечную;

3) комплексное применение совокупности методов групповой работы (ролевых игр, групповых дискуссий, психотехнических упражнений и др.);

4) относительно продолжительное по времени проведение тренинговых занятий (как правило, курс составляет не менее 20–60 учебных часов);

5) широкая целевая направленность тренингов на развитие, психокоррекцию и психотерапию личности человека, его профессиональных и жизненных умений и качеств;

6) в работе тренинговой группы всегда присутствуют два плана, две стороны: содержательная и личностная.

Содержательный план соответствует основной содержательной цели тренинга. Он изменяется в зависимости от того, что является объектом воздействия: установки, умения, когнитивные структуры, а также от программы тренинга. Например, в тренинге креативности, тренинге партнерского общения или ведения деловых переговоров содержание будет разным, хотя уровень объектов воздействия один и тот же – установки и умения.

Личностный план – это групповая атмосфера, на фоне которой разворачиваются события содержательного плана, а также состояние каждого участника в отдельности (в некоторых видах тренинга эти состояния и отношения участников становятся содержанием работы группы).

Различают следующие виды упражнений тренинга: организационные, мотивационные, коммуникативные, креативные, развитие когнитивных процессов, рефлексивные.

При проведении тренинговых упражнений необходимо соблюдение принципов активности, творческой позиции, осознание своего поведения, партнерского общения.

Тренинг ассоциируется с интерактивными формами обучения: ролевыми играми, ситуационными задачами, бизнес-симуляциями, групповыми обсуждениями; иными словами, формами обучения, требующими активного взаимодействия участников между собой и с тренером. В западной и российской литературе, посвященной технологиям проектирования и проведения тренингов, такой подход называется интерактивным. Основу концепции интерактивного подхода составляет акцент на потребности обучающихся: тренинг – это решение их задач, он ориентируется на ученика, а не на учителя. Учителю нужно сосредоточиться на том, чему хочет научиться ученик, какие навыки он желает развивать, а не на том, чему он хочет научить. Такой подход требует от педагога постоянного внимания к участникам, их ситуации и потребностям, постоянной рефлексии, направленной на то, чтобы увидеть происходящее глазами участников.

Еще одна принципиально важная характеристика интерактивного подхода – вовлечение участника тренинга как партнера в процесс поиска решения его

задач. Участник тренинга не пассивный созерцатель, которому все дают, – он ставит задачи и решает их с помощью ресурсов, которые предоставляет ему учитель.

Структура тренинга:

- приветствие;
- принятие правил;
- представление информации по теме тренинга;
- анализ/обсуждение информации по теме тренинга;
- выполнение упражнений по теме тренинга: отработка алгоритмов, способов действий;
- применение выработанных алгоритмов, способов действий на практике;
- рефлексия.

Данная структура определяет этапы проведения: подготовительный и мотивационно-ориентировочный, основной и рефлексивно-оценочный.

Подготовительный и мотивационно-ориентировочный этапы

Предполагают реализацию следующих шагов:

1. Определение места проведения тренинга в учебном процессе.

Применение тренинга целесообразно в рамках социально-гуманитарных и профессиональных дисциплин при завершении раздела/курса для формирования личностных и профессиональных умений, навыков обучающихся, а также при организации учебной и производственной практики.

2. Определение **темы, цели и задач** тренинга.

При выборе темы, формулировании цели и задач тренинга необходимо учитывать потребности обучающихся в тренинге, выход на профессиональную деятельность.

3. Разработка **технологии проведения** тренинга:

- определение форм и методов работы:

В тренинге, как правило, используются групповые дискуссии, ситуационно-ролевые игры, кейсы и т. д. Применяемые методы могут охватывать один или несколько этапов тренингового занятия (например, групповые дискуссии позволяют организовать обсуждение информации по теме тренинга и др.).

- определение способа организации самооценки обучающихся и преподавателя об участии в тренинге;

- определение необходимых материально-технических средств для проведения тренинга (видеоаппаратура, проектор, доска, фломастеры, бумага и др.);

- выбор аудитории для проведения занятия.

4. Организация пространства перед началом тренинга (расположение стульев по «тренинговому кругу», подготовка необходимых материалов и др.).

5. Сообщение обучающимся о тренинге, его теме, цели и задачах.

6. Мотивация обучающихся к активному участию в тренинге (установочная беседа).

7. Организация процедуры приветствия участниками друг друга.

Организация приветствия необходима для установления контакта между участниками тренинга. Приветствие чаще всего проводится в игровой форме, что позволяет обучающимся раскрепоститься, настроиться на работу в группе.

8. Принятие правил участия на тренинговом занятии.

Принятие правил создает ощущение единства группы, ответственности друг перед другом, упорядочивает процесс работы. Они должны быть зафиксированы на доске, ватмане и пр. За соблюдением правил в ходе тренинга следит не только преподаватель, но и обучающиеся.

Правила участия на тренинговом занятии:

- «Здесь и теперь» (говорить только об актуальных мыслях, чувствах, проблемах, возникающих в процессе общения в группе);
- «Искренность и открытость» (быть откровенным, не «играть»);
- «Принцип Я» (говорить от своего имени «я считаю...», «я думаю...», «хочу предложить...»);
- «Активность» (все участники принимают участие в упражнениях и их обсуждении);
- «Конфиденциальность» (все, что касается личности участников, не подлежит обсуждению за стенами аудитории) и др.

Основной этап

На данном этапе преподавателю важно не просто сообщить информацию обучающимся, но и организовать процесс активной работы с ней.

Предполагает реализацию следующих шагов:

1. Представление информации по теме тренинга.

Информация по теме тренинга предоставляется обучающимся обычно в форме мини-лекции (до 15 минут) и/или демонстрационного материала. Для демонстрации обучающимся алгоритмов, способов действий используются аудио- и видеофрагменты.

2. Анализ/обсуждение полученной информации по теме тренинга.

Формирование гипотез о том, какие алгоритмы, способы действий наиболее эффективны, их визуализация (схематизация).

3. Выполнение упражнений по теме тренинга: отработка алгоритмов, способов действий.

4. Применение выработанных алгоритмов, способов действий на практике.

В ходе моделирования ситуаций, которые возможны в профессиональной деятельности, обучающиеся применяют выработанные алгоритмы, способы действий на практике. При этом каждый обучающийся получает обратную связь от преподавателя и других обучающихся, а также осуществляет ее по отношению ко всем остальным.

Рефлексивно-оценочный этап

1. Организация рефлексии результатов проведенного тренинга, подведение итогов тренинга.

По завершению обучения в ходе рефлексии обучающиеся обмениваются своими впечатлениями, чувствами, эмоциями, связанными с участием в тре-

нинге. Рефлексия может быть организована в форме ответов на вопросы (например, «Что нового я узнал?», «Как я собираюсь использовать полученные знания и опыт?» и др.) с последующим их обобщением и подведением итогов.

2. Самооценка обучающихся об участии в тренинге, выявление приобретенных профессиональных знаний, умений, личностных качеств.

3. Самооценка преподавателя о проведении тренинга, достижении поставленных целей.

Технология модерации

Современная теория и практика образования предлагает использование различных технологий как индивидуальной, так и групповой работы обучающихся, в том числе и модерации. Методика модерации универсальна, она применяется практически везде, где люди сотрудничают и заинтересованы в достижении общего результата.

Методика модерации была разработана в Германии в 70-х годах XX века. Это время характеризовалось усилением участия широких слоев населения в процессе принятия решений. В современном значении под модерацией понимают технику организации интерактивного общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной. В данное время технологию модерации используют как способ проведения совещания или занятия, который быстрее приводит к результатам и дает возможность всем участникам принять общие решения как свои собственные.

Изучение вопросов модерации групповой работы особенно актуально в образовательной деятельности и широко применяется при проведении учебных занятий на различных уровнях образования.

Moderare – в переводе с латинского означает приводить в равновесие, управлять, регулировать. **Модерация** – это совокупность техник и методов по организации взаимодействия в группе с целью принятия решений.

Технология модерации как образовательная технология имеет своей целью эффективное управление группой в процессе занятия, максимально полное вовлечение всех учеников в образовательный процесс, поддержание высокой познавательной активности обучающихся на протяжении всего занятия, гарантированное достижение его целей.

Руководителя процесса называют **модератором**. Модератор является проводником коммуникации. В образовательном процессе в качестве модератора чаще всего выступает преподаватель. Функция модератора – помочь обучающемуся «раскрепоститься», выявить скрытые возможности и нерезализованные умения. Модератор должен обладать высоким уровнем социальной компетенции: он должен легко устанавливать социальные контакты, учитывать распределение социальных ролей в группе, понимать групповую динамику, управлять процессом межличностного взаимодействия.

Эффективность модерации обусловлена тем, что лучше всего человек усваивает информацию в процессе группового обсуждения.

Для организации процесса модерации необходимо:

- оптимальный численный состав рабочей группы – от 4 до 12 человек;
- нейтральная позиция модератора;
- размеры кабинета должны позволять участникам групповой работы свободно передвигаться, и в то же время хорошо видеть визуализированный материал;
- рабочий процесс должен протекать с использованием базовых процессов, таких как визуализация, вербализация, презентация, обратная связь;
- желание найти оптимальное решение задачи.

Метод модерации – это организация обсуждения проблемы, которая дает возможность участникам принять общие решения как свои собственные.

Принципы модерации:

- структурированность (все содержание урока рационально делится на четко определенные части);
- систематичность (отдельные части урока взаимосвязаны и логически следует одна за другой, создавая полноценное содержание урока);
- комплексность (содержание каждой части урока и организуемые процессы нацелены на обучение, воспитание, развитие и социализацию обучающихся);
- прозрачность (деятельность каждого обучающегося видна учителю, всем участникам ясно виден ход образовательного процесса, его промежуточные и итоговые результаты).

Структурированность образовательного процесса обеспечивается разделением урока на определенные взаимосвязанные фазы (этапы, части), каждая из которых имеет свои цели, задачи и методы. Структурированность процесса позволяет создать ясный и четкий план образовательного мероприятия, задать направленное поступательное движение к поставленным целям урока, обеспечить методичную проработку каждой фазы и последовательность переходов от одной фазы урока к другой, осуществлять эффективный мониторинг хода и результатов образовательного процесса.

«Фазы (этапы) модерации:

1. Инициация (начало занятия, знакомство).
2. Вхождение или погружение в тему (сообщение целей занятия).
3. Формирование ожиданий учеников (планирование эффектов занятия).
4. Интерактивная лекция (передача и объяснение информации).
5. Проработка содержания темы (групповая работа обучающихся).
6. Подведение итогов (рефлексия, оценка занятия).
7. Эмоциональная разрядка (разминки).

Каждая фаза – это полноценный раздел образовательного мероприятия. Объем и содержание раздела определяется темой и целями занятия. Будучи логически связанными и взаимодополняя друг друга, разделы обеспечивают целостность и системность образовательного процесса, придают занятию законченный вид. Активные методы обучения, используемые в каждой фазе модерации, идеально подходят для данной технологии, обуславливая синергетический эффект образовательного процесса.

Процессы модерации:

1. Интеракция. Для организации эффективного взаимодействия обучающихся необходимо сформировать малые группы, в которых в дальнейшем пойдет вся основная работа. В процессе совместной работы обучающихся будут осуществляться различные интеракции.

2. Коммуникация. Понимание. Организация двустороннего и многостороннего **обсуждения** (диалог и полилог), использование различных каналов и форм коммуникации, использование методов стимулирования коммуникативного процесса – все это позволяет обеспечивать **эффективность взаимодействия**.

Обучение в сотрудничестве, обучение действием, рефлексия, глубокое осмысление и ясное понимание учебного материала определяют активный статус новых знаний, обеспечивают приобретение универсальных навыков и готовность к их применению в практических ситуациях, в том числе ситуациях с высокой долей неопределенности, когда отсутствуют готовые ответы.

3. Визуализация. Использование различных форм, методов и техник визуализации обеспечивает наглядность, четкое восприятие и понимание обучающимися нового материала, оживляет образовательный процесс, позитивно воспринимается обучающимися и положительно сказывается на результатах обучения.

4. Мотивация. Постановка, в соответствии с технологией модерации, ясных и понятных целей занятия, выяснение ожиданий обучающихся, учет этих ожиданий и встраивание их в канву занятия делает процесс обучения понятным и привлекательным.

Признание равноправной роли обучающегося в образовательном процессе, значительная самостоятельность в процессе обучения, ответственность за результаты своей учебной деятельности способствуют развитию у обучающихся мотивации на достижение успеха, лидерских качеств, уверенности в себе и своих силах.

Использование в каждой части занятия **игровых методов** обучения, позволяющих на деле реализовать принципы самостоятельности, командной работы, самообучения и взаимообучения, новые роли и новая ответственность обучающихся – эти компоненты обеспечивают сохранение и развитие мотивации на протяжении всего занятия. Еще один мощный мотивирующий фактор – работа в команде.

Смена напряженной работы веселыми **разминками**, когда преподаватель не только не запрещает, но наоборот, выступает в роли организатора такого поведения, позволяет обучающимся сбросить психологическое напряжение и зарядиться энергией и положительными эмоциями для продолжения эффективного и качественного обучения.

5. Мониторинг. Мониторинг занятия через формальное и неформальное фиксирование хода и результатов образовательного процесса, содействует упорядоченности формирующихся знаний обучающихся, помогает педагогу в контроле полноты реализации учебного плана. Формулирование и закрепление ре-

зультатов каждого раздела занятия, а также его итогов содействует качественному усвоению обучающимися нового материала. В процессе осуществления модерации очень важно обеспечить мониторинг двух процессов: выполнения плана занятия и групповой динамики.

6. Рефлексия – осмысление новых знаний, умений, качеств и ценностей, критический анализ информации, генерация ответов на вызовы окружения, а также самооценка себя, своего поведения, своей роли, своего вклада в процессе групповой работы, корректировка своей деятельности на основе этой оценки и потребностей группы – обязательный атрибут современного образования.

Анализ и оценка процесса и результатов занятия, выяснение эмоционального самочувствия обучающихся позволяют получить четкое представление о гармоничности построения образовательного процесса, соответствия содержания, формы и методов, используемых в образовательном процессе потребностям и возможностям обучающихся.

Эффективность групповой работы обеспечивается использованием специальных методов и приемов, причем, более всего для модерации подходят активные методы обучения. Техника модерации предусматривает заполнение рабочих карточек на заданную тему каждым участником, сортировку, подбор подобных ответов, группировку карточек, обсуждение и оценку высказанных идей. В модерации применяются: мозговой штурм, кластер, морфологический анализ, ментальные карты, шесть шляп мышления, синектика и др.»

Рассмотрим отдельные **методы**, используемые в технологии модерации:

- «Систематизация ожиданий, настроений». Грамотная модерация любой ситуации групповой работы всегда начинается с вопроса об ожиданиях участников. При этом каждый должен иметь право высказаться. Кроме того, модератор периодически выстраивает шкалу и барометр настроения.

- «Схема анализа проблемы» – анализ причин и последствий существования основной проблемы.

- «Вспышка» – обзор мнений участников, например, при анализе «проблемного поля».

- «Многопозиционный опрос» – метод выбора с помощью голосования. Применяется, когда при множестве альтернатив необходимо сделать выбор или определить отношение экспертной группы к обсуждаемым вариантам. Как вариант может быть использован после мозгового штурма, чтобы отобрать идеи, с которыми стоит работать дальше.

- «Поле координат» – сравнение или расстановка приоритетов. Например, сравнение своей продукции конкурентов по осям цена-качество.

- «Метод карточного опроса». Участникам задается вопрос, на который дается ответ на карточках, вывешивающихся на доску. Карточный опрос служит для сбора идей, информации, проблем, ожиданий. В зависимости от темы карточные опросы могут быть анонимными (карточки с ответами складываются на стол, а модератор прикрепляет их на доску) или открытыми (сами участники крепят их на доску).

На каждую карточку выносится только одно высказывание, оно должно быть четким и читаемым. Некоторые виды высказывания могут быть соотнесены с определенным цветом карточки (критика – красный, проблема – белый, фантазия, идея – желтый и др.). Для заполнения карточек отводится четко фиксированное время. В момент заполнения карточек модератор должен избегать пояснений и комментариев со стороны участников группы.

– «Метод вызова». Участникам задается вопрос, на который они произносят ответы вслух, модераторы фиксируют эти ответы. Благодаря такой форме сокращается время работы и ускоряется ее темп. Эффекты: избегается дублирование, происходит взаимное «заражение», формируется цепь ассоциаций.

– «Метод точечных вопросов». Предусматривает не полное высказывание участников, а проставление ими в определенной системе координат оценки по поводу высказывания, положений, тезисов.

– «Метод смыслового поля». Метод служит для сужения проблем выбранной темы. Участникам предлагается заполнить пин боад с предложенными блоками вопросов.

Таблица 67

Задание к методу «Смыслового поля»

В чем проблема?	Предложения по решению проблемы
Смысловое поле	
Ожидаемое сопротивление	Еще не решенные вопросы

– «Метод «горячего стула». Все участники рассаживаются по внешнему кругу. Во внутреннем круге стоят 4–5 стульев. Эти места займут те участники, которые начнут беседу. При этом один стул остается свободным – «горячий стул». Разговор участников связан с решением той или иной проблемы, однако высказываться могут только участники внутреннего круга. Кто-то из участников внешнего круга тоже может включиться в разговор, если перейдет из внешнего круга во внутренний и займет «горячий стул». В этот момент один из участников разговора должен покинуть внутренний круг и перейти во внешний, тем самым освободив свое место, которое становится «горячим стулом». Поводом для такого перехода может служить отсутствие аргументов для беседы, передача полномочий участия в разговоре другому лицу, усталость от общения и др.

– «Мировое кафе» (The World Cafe) – это способ группового обсуждения в непринужденной и расслабленной обстановке.

– «Протоколирование». Протоколирование как метод модерации долгое время считался одним из важных и основных. Отображение в письменной форме всех высказываний участников коммуникации имело смысл в поиске ведущей идеи или рефлексии события. Но сегодня на письменные протоколы временные и человеческие ресурсы стараются не отвлекать и достаточно успешно используют аудио- и видеотехнику.

В таблице ниже обобщены этапы процесса модерации.

Этапы процесса модерации групповой работы

Этапы	Фазы	Краткая характеристика
Подготовительный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Получение запроса на модерацию. 2. Изучение ситуации. 3. Решение организационных вопросов. 4. Построение сценария события. 	<p>Необходимо, чтобы запрос был сформулирован хотя бы в общем виде. Лучше, если это сделают обучающиеся, но к формулировке запроса их может подвести преподаватель. Для структурирования работы группы модератор может использовать различные схемы планирования хода занятия.</p>
Технологический	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ориентация в проблеме. 2. Определение сути проблемы. 3. Образование групп. 4. Организация расположения малых групп. 5. Организация позиционной динамики, сотрудничества, соревнования, конструктивных конфликтов. 6. Разработка темы. 7. Презентация. 8. Утверждение плана дальнейшей работы. 	<p>Технологическое описание групповой работы может содержать комбинацию самых разных модераторских методов и техник. Однако базовыми остаются визуализация, вербализация, позиционирование, обратная связь.</p>
Аналитический	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организация групповой рефлексии. 2. Оценка занятия. 3. Подготовка отчетной документации. 	<p>Групповая работа сопровождается обратной связью и завершается итоговым анализом работы. Аналитический этап дает основание для корректировки последующих действий. Обратная связь, может быть, получена</p>

		разными способами, но обязательно ориентирована на получение от участников группы информации о содержательной и формальной стороне работы.
--	--	--

Технология ассесмент-центра

Ассесмент-центры или центры оценки (далее по тексту ассесмент-центры) могут называться по-разному, но смысл у них один. Это не место, а комплексный процесс оценивания компетенций одного человека или группы.

Ассесмент-центр представляет собой набор разноплановых заданий, ролевых и деловых игр, интервью и других методов, которые позволяют максимально структурированно, комплексно и объективно оценить компетенции участников. В основе данной технологии лежат имитационные упражнения, моделирующие профессиональную деятельность участников. Это позволяет применять технологию ассесмента и в процессе обучения.

Эффективность ассесмент-центров подтверждают исследователи Британского психологического общества. Они приводят данные о валидности различных методов оценки персонала и утверждают, что ассесменты (достоверность результатов 65-70%) позволяют оценить кандидата с большей точностью, чем поведенческое интервью (48-61%), моделирование рабочей ситуации (54%) и тем более традиционное собеседование (5-19%).

По количеству участников ассесменты бывают:

- небольшими (3-5 человек);
- средними (8-12 человек);
- большими (20-30 человек);
- массовыми (более 30 человек).

В ходе ассесмента оценщики наблюдают за группой участников, выполняющих различные специально разработанные тесты и упражнения, и соотносят профессиональные и личные компетенции участников с подготовленной заранее оценочной матрицей. Продолжительность ассесмент-центров может варьироваться от половины дня до двух полных рабочих дней. Типы упражнений подразделяются в соответствии с профессиональными (рабочими) ситуациями. Все профессиональные задачи решаются индивидуально, в паре, либо в группе (три и более человека). Соответственно этим ситуациям различают:

а) **индивидуальные** упражнения, включающие в себя:

- презентацию (обучающихся просят провести презентацию на заданную либо самостоятельно выбранную тему);
- баскет-метод;

б) **парные** упражнения «один на один» с «подсадными» участниками («подсадной участник», согласно сценарию, создает сложную ситуацию, а второй участник ее решает);

в) **групповые** упражнения, включающие:

- упражнения с распределенными ролями (каждому участнику дается инструкция с информацией, общей для всех и индивидуальной для него самого. Групповое упражнение такого плана содержит в себе конфликт или соревнование, поскольку каждый участник дискуссии преследует свои цели, способствуя одновременно достижению общей цели);

- упражнения с нераспределенными ролями (участники должны рассмотреть какую-то проблему и прийти к согласию относительно того, как ее можно решить).

В основе идеи ассесмент-центра лежит представление о том, что недостатки, выявленные в процессе какого-то одного упражнения, могут быть компенсированы преимуществами в других. Окончательное решение о тех или иных компетенциях участника ассесмент-центра выносится только по совокупности и на основе выполнения нескольких упражнений. Достигается это благодаря ряду **особенностей процесса оценки**:

- множественность методик – одна компетенция оценивается как минимум двумя методами (упражнениями);

- акцент на поведении – оценивается именно поведение участника;

- моделирование рабочей реальности – ситуация оценки максимально приближена к реальным условиям выполнения участником задач, составляющих содержание его профессиональной деятельности;

- объективность результатов – в процедуре оценки участвует группа независимых экспертов-наблюдателей. Каждый участник оценивается несколькими экспертами в нескольких упражнениях, что повышает надежность полученных данных;

- согласованность оценки – итоговая оценка выносится только при согласии всех экспертов и представлении ими достаточных аргументов в пользу своей оценки;

- продолжительность процедуры – оценка участников является не одномоментной и продолжается, как правило, от одного до трех дней, что дает возможность дополнительной проверки и получения более достоверных выводов;

- стандартизация условий проведения – каждый участник испытывает те же ситуационные воздействия и имеет равную возможность проявить свои умения;

- предоставление обратной связи – в процессе и по окончании оценочной процедуры оцениваемому участнику экспертами предоставляется обратная связь относительно результатов его участия.

Оценочные испытания могут включать в себя:

1. Верификационные тесты – контрольная проверка результатов дистанционного тестирования.

2. Презентацию (домашнее задание) – презентацию на заранее определенную тему.

3. Самопрезентацию – презентацию своей персоны.

4. Бизнес-кейсы индивидуальные - ситуации в вымышленной или реальной компании и постановка определенной задачи, которую необходимо решить.

5. Бизнес-кейсы групповые – работа над ситуацией в группе.

6. Ролевые игры - имитация взаимодействия с клиентом, коллегой, начальником, партнером и т. д.

7. Групповые дискуссии - обсуждение какой-либо проблемы с другими участниками, итогом которого должно стать совместное решение вопроса.

8. Задания на ранжирование/выбор - в таких упражнениях требуется про ранжировать позиции или выбрать один вариант из нескольких и объяснить свой выбор.

9. Креативные задания - нестандартные задания, никак на первый взгляд не связанные с профессиональной деятельностью.

10. Задания на переговоры - задание заключается в проведении аргументированных переговоров для оценки переговорческих способностей участников.

11. Упражнения In-tray, E-tray, In-basket, “упражнения в лотке” - участники должны ознакомиться с рядом документов – письмами, записями в ежедневнике, отчетами, а затем принять по ним соответствующие решения и разработать план действий.

12. Финальное интервью с участником – вопросы от ассессоров о мероприятии, ощущениях, допущенных ошибках и т. д.

Все технологии ассессмент-центра можно применять на любом этапе обучения. Например, разнообразные опросники можно использовать как для входного контроля, так и для получения остаточных знаний, как по дисциплине, так и в целом по курсу. Презентацию можно использовать как для представления учебной темы, так и собственного портфолио по окончании обучения. Самопрезентация поможет научиться рассказывать о себе, представлять себя потенциальному будущему работодателю, что также очень важно. Уметь объективно оценивать, как себя, так и окружающих по отношению к себе.

11.2. Педагогические задачи

Задача 11.74. Малкольм Ноулз, один из известных американских экспертов по андрагогике, подчеркивает, что при интерактивном обучении тренеру важно создать ситуацию, когда ответственность лежит, прежде всего, на обучающихся и тренер не учит, а помогает им учиться самим. *Объясните, как вы это понимаете.*

Задача 11.75. Обоснуйте необходимость разработки правила группы в начале тренинга. Предложите свои правила.

Задача 11.76. *Р. Оксфордом разработаны разнообразные формы стратегического тренинга по иностранному языку для обучающихся. Поясните, как подобные формы тренинга могут использоваться при обучении иностранному языку в школе:*

1. Тренинг выработки общих навыков учения. Он включает в себя изучение языка как особый курс, призванный выявить, чем изучение языка отличается от изучения других предметов академического курса.

2. Тренинг выработки осознанного подхода. Этот вид тренинга, в основном, адресован обучающимся, испытывающим академические трудности в учении, но может также использоваться успешными обучающимися, которые хотели бы достичь более высоких результатов в учебе. Оксфорд (1990) описывает тренинг осознанного подхода как «программу, в которой участники знакомятся и принимают общую идею стратегии изучения языка и то, как эти стратегии могут помочь им в выполнении различных языковых заданий» (Oxford, R (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury/Harper Collins).

3. Стратегическая мастерская (workshop) – это еще один, обычно более интенсивный подход к изучению языка через различные виды деятельности, повышающие уровень осознанности и предлагающие оценку той или иной стратегии.

4. Видео Мини-курсы, разработанные Д. Рубин (1996) представляют из себя интерактивные видео и дисковые программы, снабженные инструкциями для пользователя, с помощью которых обучающийся может глубже понять применяемую стратегию и непосредственно ход учебного процесса, а также осуществить перенос применяемой стратегии на новое языковое задание, если возникнет такая необходимость.

5. Инструкции, основанные на стратегиях – это индивидуальный подход к каждому, где непосредственно тренинг включает в себя ясную и логичную встроенность самых разнообразных стратегий в содержание курса. Обучающиеся добиваются определенных успехов, применяя те или иные стратегии к изучению и использованию языка. В парной или групповой работе предоставляется возможность делиться своим опытом и перенимать чужой.

Задача 11.77. *Продолжите формулировать эффекты применения технологии модерации в образовательном процессе:*

– Учет потребностей и ожиданий обучающихся делает образовательный процесс понятным и желанным для них.

– Признание равноправной роли обучающегося в образовательном процессе, значительная самостоятельность в процессе обучения, ответственность за результаты своей учебной деятельности способствуют развитию у обучающихся мотивации на достижение успеха, лидерских качеств, уверенности в себе и своих силах.

– Эффективное сотрудничество обучающихся в процессе групповой работы формирует у них навыки коммуникации и взаимодействия, которые пригодятся им везде.

...

Задача 11.78. *Объясните, как вы понимаете следующее значение технологии модерации.*

«Технология модерации предоставляет педагогу инструменты эффективного управления процессами обучения, воспитания и развития. Применение модерации делает образовательный процесс более контролируемым, устойчивым, позволяет педагогу профессионально управлять процессами, происходящими на занятиях и уверенно получать запланированные результаты».

Задача 11.79. Переведите на русский язык статью Маткаримовой А. И., Тоштемирова Э.Н. Assessment in teaching a foreign language // Молодой ученый. – 2017. – № 5 (139). – С. 432-434. – URL: <https://moluch.ru/archive/139/39000/>

Опираясь на содержание статьи, поясните, как ассесмент-технологию можно использовать при обучении иностранному языку.

11.3. Практические / проектные задания

11.3.1. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо ознакомиться с приведённым способом изучения ожиданий и опасений участников занятия, проводимого с применением технологии модерации и предложить свои варианты изучения ожиданий участников.

Материалы для ознакомления:

Метод «Фруктовый сад» (учебно-методическое пособие «Копилочка» образовательного портала «Мой университет»)

Подготовка: Заготовленные заранее из цветной бумаги шаблоны яблок и лимонов, фломастеры, плакат, скотч.

Проведение:

Заранее готовятся два больших плаката с нарисованным на каждом из них деревом. Одно дерево подписано «Яблоня», второе – «Лимонное дерево». Обучающимся раздаются также заранее вырезанные из бумаги крупные яблоки и лимоны.

Модератор предлагает обучающимся попробовать более четко определить, что они ожидают (хотели бы получить) от обучения и чего опасаются. Ожиданий и опасений может быть несколько.

Свои ожидания участникам предлагается записать на яблоках, а опасения – на лимонах. Те, кто записал, подходят к соответствующим деревьям и при помощи скотча прикрепляют фрукты к ветвям. После того, как все ученики прикрепят свои фрукты к деревьям, один из членов команды озвучивает их. После озвучивания ожиданий и опасений можно организовать обсуждение и систематизацию сформулированных целей, пожеланий и опасений. В процессе

обсуждения возможно уточнение записанных ожиданий и опасений. В завершении метода модератор подводит итоги выяснения ожиданий и опасений.

11.3.2. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо ознакомиться с предложенной структурой проведения урока-тренинга и разработать подобный урок по иностранному языку.

Материалы для изучения:

Структура урока-тренинга

1. Постановка цели

Учитель вместе с обучающимися определяет основные цели урока, включая и социокультурную позицию. Мотивация на работу подкрепляется в ресурсном круге. Обучающиеся встают в круг, берутся за руки. Задача учителя, чтобы каждый ребенок почувствовал поддержку, доброе отношение к нему. Чувство единения с классом. Учитель помогает создать атмосферу доверия, взаимопонимания. Если это начало учебного дня, предлагаем обратиться друг к другу с теплым приветствием, комплиментом, пожеланием и т. д.

2. Самостоятельная работа. Принятие собственного решения

Каждый ученик получает карточку с заданием. В задании вопрос и три варианта ответов. Правильным может быть один, два, а могут быть и все три варианта. Выбор скрывает возможные типичные ошибки обучающихся.

Перед тем как приступить к выполнению заданий, обучающиеся проговаривают «правила» работы, которые помогут им организовать диалог. В каждом классе они могут быть разными. Например, «Каждый должен высказаться и выслушать каждого». Проговаривание этих правил в громкой речи помогает создать установку на участие в диалоге всех обучающихся группы.

На этапе самостоятельной работы ученик должен рассмотреть все три варианта ответов, сравнивая, сопоставляя их, сделать выбор и подготовиться к объяснению своего выбора товарищу: почему он считает так, а не иначе. Знания, полученные обучающимися на уроках, выстраиваются в систему и становятся средством для доказательного выбора. Каждый ученик учится осуществлять систематический перебор вариантов, сравнивать их, находить оптимальный вариант.

В процессе этой работы происходит не только систематизация, но и обобщение знаний, так как изученный материал выделяется в отдельные темы, блоки, происходит укрупнение дидактических единиц.

3. Работа в парах (четверках)

При работе в группе каждый ученик должен объяснить, какой вариант ответа он выбрал и почему. Таким образом, работа в парах (четверках) требует от каждого ученика активной речевой деятельности, развивает умение слушать и слышать. Психологи утверждают: обучающиеся удерживают в памяти 90% от того, что проговаривают вслух, и 95% от того, чему обучают сами. В процессе тренинга каждый ученик и проговаривает, и объясняет. Знания, полученные обучающимися на уроках, становятся востребованными.

В момент логического осмысления, структурирования речи происходит корректировка понятий, структурирование знаний.

Важным моментом этого этапа является принятие группового решения. Сам процесс принятия такого решения способствует корректировке личностных качеств, создает условия для развития личности и группы.

4. Выслушивание классом различных мнений

Предоставляя слово для высказывания различным группам обучающихся, учитель имеет прекрасную возможность отследить, насколько верно сформированы понятия, прочны знания, насколько хорошо дети овладели терминологией, включают ли ее в свою речь.

Важно так организовать работу, чтобы обучающиеся сами смогли услышать и выделить образец наиболее доказательной речи.

5. Экспертная оценка

После обсуждения учитель или обучающиеся озвучивают верный вариант выбора.

6. Самооценка

Каждый ученик учится сам оценивать результаты своей деятельности. Этому способствует система вопросов:

- Внимательно ли ты слушал товарища?
- Смог ли доказать правильность своего выбора?
- Если нет, то почему?
- Что получилось, что было трудно? Почему?
- Что нужно сделать, чтобы работа была успешной?

Таким образом, обучающиеся учатся оценивать свои действия, планировать их, осознавать свое понимание или непонимание, свое продвижение вперед.

Обучающиеся открывают новую карточку с заданием, и работа вновь идет по этапам – от 2 к 6.

Всего тренинги включают от 4 до 7 заданий.

7. Подведение итогов

Подведение итогов проходит в ресурсном круге.

11.3.3. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо ознакомиться с приведенными ниже материалами и разработать план урока по иностранному языку в формате «Мирового кафе».

Материалы для изучения:

«Мировое кафе» (The World Cafe) – это способ группового обсуждения в непринужденной и расслабленной обстановке. Методику активно используют в разных сферах: обучении, психологии, бизнесе, потому что она обладает рядом преимуществ. В мировом кафе может участвовать большое количество человек – от нескольких десятков до сотен. Для обсуждения не нужно специальное оборудование, его можно провести и в помещении, и на свежем воздухе. Для управления дискуссией нужно распределить роли и выбрать участников, которые будут контролировать обсуждение в группах.

Как организовать мировое кафе в школе? Методику можно изменять под цели и тему урока. Базовая модель мирового кафе состоит из пяти элементов:

1. Подготовьтесь к уроку

Превратите класс в кафе. Расставьте импровизированные столики: сдвиньте две парты в одну. Положите на стол все, что нужно для обсуждения: бумагу, ручки, стикеры. Оптимальный вариант, когда за столом сидят четыре человека, максимум – пять.

2. поприветствуйте учеников и дайте инструкции

Начните с дружественного приветствия. Напомните ученикам цель урока и вопросы для обсуждения. Расскажите, в каком формате проходит мировое кафе, что нужно делать и какие правила соблюдать. Постарайтесь создать атмосферу доверия, чтобы каждый мог смело высказывать свое мнение и делиться идеями.

3. Подготовьте вопросы

Подготовьте заранее вопросы для обсуждения. Это должны быть открытые вопросы, на которые нельзя ответить «да» или «нет». Если вы замечаете, что некоторые группы отвлеклись от основной темы, направляйте ход обсуждения.

4. Начните обсуждение в группах

Поделите учеников на группы и укажите каждой, за какой стол сесть. В каждой группе выберите «хозяина стола» – этот человек останется за столом на протяжении всего упражнения и будет фиксировать итоги обсуждений. На каждый стол раздайте по вопросу.

Зафиксируйте время раунда. Стандартный раунд длится 20 минут, но время урока ограничено, поэтому обсуждение можно сократить до 10 минут. По окончании раунда каждая группа переходит за новый стол и приступает к новому вопросу. «Хозяина стола» встречает группу и коротко рассказывает, к каким идеям привели предыдущие обсуждения.

5. Подведите итоги

Ученики должны делиться своими идеями и результатами обсуждения в группе. Выберите способ, как это лучше сделать. Самый удобный вариант – подводить итоги в самом конце, когда участники посидят за каждым столом и вернуться на свое место. Помните о том, что идеи нужно записывать, чтобы ученики видели ход обсуждения. Поставьте на видное место меловую доску или флипчарт, чтобы ребята записывали свои выводы.

11.3.4. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – подготовки самопрезентации себя как обучающихся-лингвиста для будущего работодателя. Оцениваются самопрезентация по следующим показателям: эмоциональная привлекательность, информативность, оригинальность подачи.

11.3.5. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – разработки фрагмента урока иностранного языка с использо-

ванием тренинговых технологий / технологии модерации / технологии ассесмент-центра (тема, целевая аудитория, вид технологий по выбору). Презентация строится следующим образом:

А. Совместно с обучающимися составляются протоколы наблюдения фрагмента урока с использованием изучаемых образовательных технологий.

Б. Обучающиеся поочередно показывают подготовленный фрагмент урока. Рекомендуется осуществлять видеосъемку. Во время показа все обучающиеся заполняют заранее подготовленные ими протоколы наблюдения.

В. Самоанализ обучающимся проведенного фрагмента урока.

Г. Рефлексия и обсуждение проведенного фрагмента урока в соответствии с критериями, отраженными в протоколах наблюдения.

Д. Заполнения листов оценивания с использованием метода рефлексии «Мухомор».

Обобщающее практическое занятие по разделу «Современные образовательные технологии»

1. Работа с использованием технологии «**Двойное кольцо Сократа**». Обсуждаемая проблема: «Содержание образования – это король, а технологии образования – это Бог» (В. П. Тихомиров).

2. Каждый обучающийся «вытягивает» определенную фразу. Обучающимся необходимо объяснить, как они понимают данную фразу.

Задания для работы:

«Истинное знание состоит не в знакомстве с фактами, которое делает человека лишь педантом, а в использовании фактов, которое делает его философом» (А. Дистервег).

«Знать на зубок ещё не значит знать» (М. Монтень).

«На готовых истинах формируется догматически окаменевший интеллект» (Э. В. Ильенков).

«Великая цель образования – это не знания, а действия» (Г. Спенсер).

«Величайшее добро, какое ты можешь сделать для другого, это не просто поделиться с ним своими богатствами, но и открыть для него его собственные богатства» (Бенджамин Дизраэли).

«Ничему тому, что важно знать, научить нельзя – все, что может сделать учитель – это указать дорожки» (Ричард Олдингтон).

«Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением» (А. Дистервег).

«Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памятью» (Л. Н. Толстой).

«Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить» (А. Дистервег).

«Важнейшая задача цивилизации – научить человека мыслить» (Т. Эдисон).

3. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо построить ряд из известных образовательных технологий (в виде схемы или диаграммы) по следующим критериям:

- возрастание активности обучающихся;
- возрастание активности преподавателя;
- увеличение субъективной трудности выполнения заданий и упражнений;
- возрастание интенсивности формирования личностных качеств.

4. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – составления таблиц.

Таблица 69

Задание для самостоятельной работы

Технология	Цель применения	Область применения

5. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – проведения наблюдения за ходом учебного занятия по любой дисциплине, построенного традиционным образом и занятия с использованием современных образовательных технологий, сравнительного анализа по следующей схеме:

1. Результаты (уровень) усвоения учебного материала.
2. Результаты усвоения умений и навыков.
3. Отношение обучающихся к учебной деятельности.
4. Отношения между обучающимися, между обучающимися и преподавателем.

5. Общая оценка развивающего и воспитательного эффекта занятия.

6. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы – составления «Методической копилочки», представленной в таблице ниже.

Таблица 70

«Методическая копилочка учителя иностранного языка»

№	Прием / учебное задание / дидактическая игра	Суть приема / задания / игры	Эффективность приема / задания / игры *	Рефлексия**
	Например:			

Примечание:

* в свободной форме описать – почему данный прием или задание показались особенно эффективными и показалось целесообразным включить его в «копилочку»;

** - свои собственные ощущения после применения данного приема или задания в качестве обучающегося или учителя.

РАЗДЕЛ 5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Содержание занятий лекционного типа

Введение в психологию образования (педагогическую психологию). Этапы развития, задачи, структура педагогической психологии. Основные проблемы психологии образования. Учебная мотивация и пути ее формирования. Основные принципы и закономерности взаимосвязи процессов обучения и развития психики человека. Теории учения и их сравнительная роль в организации современного образования. Структура, функционирование и условия развития деятельности учения и взаимодействий между участниками образовательного процесса на разных этапах онтогенеза. Психологический анализ развивающих функций традиционной и инновационной стратегий организации образования. Психология педагогической деятельности. Практическая психология обучения и воспитания.

12. Тема «ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ»

12.1. Теоретические материалы

Педагогическая психология, или **психология образования** – это отрасль психологии, изучающая закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания. Педагогическая психология изучает методы человеческого обучения, эффективность выполнения ими образовательных задач, эффективность педагогических мер, психологические аспекты преподавания и т. д. По предмету и методу тесно связана с социальной психологией, когнитивной психологией, педагогикой, детской и дифференциальной психологией, психофизиологией.

Первоначально термин педагогическая психология существовал наряду с другими терминами, принятыми для обозначения дисциплин, занимающих пограничное положение между педагогикой и психологией: «педология», «экспериментальная педагогика». Экспериментальная педагогика и педагогическая психология сначала трактовались как разные названия одной и той же области знания (Л. С. Выготский, П. П. Блонский). На протяжении первой трети XX в. их значения были дифференцированы. Экспериментальная педагогика стала пониматься как область исследований, направленных на приложение данных экспериментальной психологии к педагогической реальности; педагогическая психология – как область знания и психологическая основа теоретической и практической педагогики.

Многие ученые по-разному определяют статус педагогической психологии, что может свидетельствовать о неоднозначности решения вопроса о ее предмете. Например, В.А. Крутецкий считает, что педагогическая психология «изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах... закономерности формирования у школьников творческого активного мышления... изменения в психике, т. е. формирование психических новообразований». Совершенно другой точки зре-

ния придерживается В. В. Давыдов. Он предлагает считать педагогическую психологию частью возрастной психологии. Ученый аргументирует это тем, что специфика каждого возраста определяет характер проявления законов усвоения знаний обучающимися, поэтому и преподавание той или иной дисциплины должно строиться по-разному. Более того, некоторые дисциплины в определенных возрастах вообще являются недоступными обучающимся. Такая позиция В. В. Давыдова обусловлена акцентированием им роли развития, его влияния на ход обучения. Обучение рассматривается им как форма, а развитие – как содержание, которое в ней реализуется. Существует ряд и других точек зрения.

Предметом педагогической психологии являются факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса.

В целом можно сказать, что педагогическая психология изучает психологические вопросы управления педагогическим процессом, исследует процессы обучения, формирования познавательных процессов и т. п.

Общей задачей педагогической психологии является выявление, изучение и описание психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса.

Соответственно **задачами** педагогической психологии являются:

- 1) раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучающегося;
- 2) определение механизмов и закономерностей освоения обучающимися социокультурного опыта (социализация), его структурирования, сохранения (упрочивания) в индивидуальном сознании обучающегося и использования в различных ситуациях;
- 3) определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);
- 4) определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влияние этих процессов на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- 5) изучение психологических основ деятельности педагога;
- 6) определение факторов, механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;
- 7) определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование на их основе операционального состава деятельности в процессе решения разнообразных задач;
- 8) разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы и др.

Структуру педагогической психологии составляют три раздела:

- психология обучения;

- психология воспитания;
- психология педагогической деятельности.

1. Предмет психологии обучения – развитие познавательной деятельности в условиях систематического обучения. Таким образом, раскрывается психологическая сущность учебного процесса. Психология обучения исследует, прежде всего, процесс усвоения знаний и адекватных им умений и навыков. Ее задача состоит в выявлении природы этого процесса, его характеристик и качественно своеобразных этапов, условий и критериев успешного протекания. Особую задачу педагогической психологии составляет разработка методов, позволяющих диагностировать уровень и качество усвоения.

Исследования процесса учения, выполненные с позиций принципов отечественной психологии, показали, что процесс усвоения – это выполнение человеком определенных действий или деятельности. Знания всегда усваиваются как элементы этих действий, а умения и навыки имеют место при доведении усваиваемых действий до определенных показателей по некоторым из их характеристик.

Учение – это система специальных действий, необходимых обучающимся для прохождения основных этапов процесса усвоения. Действия, составляющие деятельность учения, усваиваются по тем же законам, что и любые другие.

Большинство исследований по психологии учения направлено на выявление закономерностей формирования и функционирования познавательной деятельности в условиях сложившейся системы обучения. В частности, накоплен богатый экспериментальный материал, вскрывающий типичные недостатки в усвоении различных научных понятий обучающимися средней школы. Изучена также роль жизненного опыта обучающихся, характера предъявляемого учебного материала в усвоении знаний.

Педагогическая психология изучает также зависимость усвоения знаний, умений, навыков, формирования различных свойств личности от индивидуальных особенностей обучающихся. В отечественной педагогической психологии созданы такие теории учения, как ассоциативно-рефлекторная теория, теория поэтапного формирования умственных действий и др. Среди западных теорий учения наибольшее распространение получила бихевиористская теория.

2. Предмет психологии воспитания – развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности ребенка, детского коллектива. Психология воспитания изучает закономерности процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения, убеждений и т. п. в условиях учебной и воспитательной деятельности в школе.

3. Предмет психологии педагогической деятельности – психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности.

В педагогической психологии имеется ряд **проблем**, теоретическое и практическое значение которых оправдывает выделение и существование этой области знаний:

1. Проблема соотношения обучения и развития.

Одной из важнейших проблем педагогической психологии является проблема соотношения обучения и психического развития.

Рассматриваемая проблема является производной от общенаучной проблемы – проблемы соотношения биологического и социального в человеке или как проблемы генотипической и средовой обусловленности психики и поведения человека. Проблема генетических источников психологии и поведения человека является одной из важнейших в психологической и педагогической науках – от ее правильного решения зависит принципиальное решение вопроса о возможностях обучения и воспитания детей, человека вообще. Как считает современная наука, напрямую воздействовать через обучение и воспитание на генетический аппарат практически невозможно и, следовательно, то, что дано генетически, перевоспитанию не подлежит. С другой стороны, обучение и воспитание сами по себе обладают огромными возможностями в плане психического развития индивида, даже если они не затрагивают собственно генотипа и не воздействуют на органические процессы.

В отечественной психологии эта проблема впервые была сформулирована Л. С. Выготским в начале 30-х гг. XX в. Он обосновал ведущую роль обучения в развитии, отметив, что обучение должно идти впереди развития, быть источником нового развития.

В основу активно разрабатываемой в отечественной возрастной и педагогической психологии концепции о соотношении обучения и умственного развития ребенка легло положение о зонах актуального развития (ЗАР) и зоне ближайшего развития (ЗБР). Эти уровни психического развития были выделены Л. С. Выготским.

Л. С. Выготский показал, что реальное соотношение умственного развития к возможностям обучения может быть выявлено с помощью определения уровня актуального развития ребенка и его зоны ближайшего развития. Обучение, создавая последнюю, ведет за собой развитие; и только то обучение действительно, которое идет впереди развития.

Зона ближайшего развития – это расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

Ученый считал, что ЗБР определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания. Она связана с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка. Зона ближайшего развития – следствие становления высших психических функций, которые форми-

руются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта.

Зона ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, – писал Л. С. Выготский, – когда оно идет впереди развития». Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Обучение может ориентироваться на уже пройденные циклы развития – это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на еще не созревшие функции, на ЗБР, – это высший порог обучения; между этими порогами и находится оптимальный период обучения. ЗБР дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития ребенка и на этой основе позволяет дать обоснованный прогноз и практические рекомендации об оптимальных сроках обучения как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка. Определение актуального и потенциального уровней развития, а также ЗБР составляет то, что Л. С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой, в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. В этом аспекте зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей. В отечественной и зарубежной психологии проводятся исследования с целью разработки методик, позволяющих качественно описать и количественно оценить ЗБР.

ЗБР может быть выявлена и при изучении личности ребенка, а не только его познавательных процессов. При этом выясняется разница между стихийно складывающимися в процессе социализации личностными характеристиками и теми сдвигами в развитии личности, которые происходят в результате направленных воспитательных воздействий. Оптимальные условия для выявления ЗБР личности создает интеграция ее в коллективе.

А. К. Маркова выделила основные «пласты» развития и их показатели в соответствии с уровнями психического развития. Среди основных «пластов» уровня актуального развития она выделила обученность, развитость и воспитанность, а в зоне ближайшего развития – обучаемость, развиваемость, воспитуемость.

Правильно организованное обучение опирается на имеющуюся у ребенка ЗБР, не психические процессы, которые начинают складываться у него в совместной работе со взрослыми, а затем функционируют в его деятельности. ЗБР помогает охарактеризовать возможности и перспективу развития. Ее определение имеет важное значение для диагностики психического развития.

В сфере обучения присутствует та или иная восприимчивость, чувствительность к усвоению знаний, способность к дальнейшему обучению, восприимчивость к обучающим воздействиям извне. Это явление принято называть обучаемостью.

Обучаемость в широком смысле слова – способность к усвоению знаний и способов действий, готовность к переходу на новые уровни обученности. В этом случае она выступает как проявление общих способностей учащегося, от-

ражающих познавательную активность субъекта и его возможности к усвоению новых знаний, действий, сложных форм деятельности. Выражая общие способности, обучаемость выступает как общая возможность психического развития, достижения более обобщенных систем знаний, общих способов действий. Обучаемость характеризуется индивидуальными показателями скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения.

2. Проблема соотношения обучения и воспитания.

Другая проблема, которая теснейшим образом связана с предыдущей, – это проблема соотношения обучения и воспитания. Процессы обучения и воспитания в единстве своем представляют педагогический процесс, цель которого – образование, развитие и формирование личности. По сути своей и тот и другой протекают при взаимодействии учителя и ученика, воспитателя и воспитанника, взрослого и ребенка, находящихся в определенных условиях жизни, в определенной среде.

3. Проблема учета сенситивных периодов развития в обучении.

Одной из важнейших в изучении развития детей является проблема нахождения и максимально возможного использования для развития каждого ребенка сенситивного периода в его жизни. Под сенситивными периодами в психологии понимаются периоды онтогенетического развития, когда развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному рода влияниям окружающей действительности. Так, например, в возрасте около пяти лет дети особенно чувствительны к развитию феноменального слуха, а по прошествии этого периода эта чувствительность несколько падает. Сенситивные периоды – периоды оптимальных сроков развития определенных сторон психики: процессов и свойств. Чрезмерно раннее начало обучения чему-либо может неблагоприятно сказаться на психическом развитии, точно так же, как и очень позднее начало обучения может оказаться малоэффективным.

Трудность рассматриваемой проблемы состоит в том, что не известны все сенситивные периоды развития интеллекта и личности ребенка, их начало, длительность и завершение. Подходя к изучению детей индивидуально, необходимо научиться прогнозировать наступление различных сенситивных периодов развития каждого ребенка.

4. Проблема одаренности детей.

5. Проблема готовности детей к обучению в школе.

12.2. Задачи по педагогической психологии

Задача 12.80. Саша пришел в новую школу в 11-й класс. Скоро стало ясно: ровный его характер, доброжелательная манера держаться, а главное, широкая эрудиция сулят немало хороших минут интересного общения с этим молодым человеком. Как-то сразу все потянулись к нему.

Но прошел месяц-другой, и Саша все чаще входил в класс один. На это обстоятельство педагоги почти не обратили внимания. Но вот однажды на уроке физики после захватывающего ответа Саши о философском значении теории

относительности педагог предложила ему подготовить об этом доклад. Саша отказался. Сам отказ не смутил учителя, время подготовки к выпускным экзаменам – на вес золота, и, возможно, ее предложение нарушало его планы. Но, желая смягчить отказ, он продолжил:

– Я не понимаю, какой смысл в таком докладе?! Именно вы, учитель, уже представляете мои возможности, а им, – он кивнул (и достаточно вежливо) в сторону класса, – это ни к чему. Каждый может и должен искать сам...

1. Какие сведения о ценностных ориентациях Саши вы получили из этой ситуации?

2. Какой стиль взаимоотношений между Сашей и обучающимися класса, между Сашей и учителем просматривается в данной ситуации?

3. Что можно сказать о самооценке Саши?

4. Можно ли по этим зарисовкам определить линию поведения учителя?

(А. А. Реан).

Задача 12.81. В один дом был приглашен на семейное торжество очень способный молодой человек. Собралось много гостей, и все долго не садились, дожидаясь его. Но он опаздывал. Так и не дождавшись, утомившиеся гости наконец заняли свои места. Юноша явился спустя час. Он не пытался извиниться за опоздание, лишь весело бросил на ходу:

– Встретил знакомого, знаете (он небрежно назвал имя известного ученого), да и заболтался.

Потом он, с трудом протискиваясь между мебелью и причиняя неудобство гостям, обошел стол и каждому сидящему фамильярно протягивал руку. За столом вел себя оживленно, говорливо и на весь вечер завладел застольной беседой. Другим он почти не давал и рта раскрыть – говорил сам или комментировал каждое слово окружающих.

1. Дайте оценку поведения юноши.

2. Что необходимо знать каждому человеку об общении с людьми?

3. Что может служить причиной такого типа поведения молодого человека?

4. Что бы вы делали, оказавшись в компании такого человека?

(А. А. Реан).

Задача 12.82. Однажды дети вместе с педагогом поехали в лес собирать семена белой акации, чтобы засеять ими улицы новостройки в микрорайоне школы. Учительница сказала, что на земле очень мало семян, так как большинство засохших стручков висит на высоких ветвях.

Не успела учительница сказать это, как Коля, очень хулиганистый и конфликтный мальчик, был уже на дереве. Всем было понятно, что сделал он это единственно из стремления послушаться, проявить своеобразие. Но, к удивлению, учительница похвалила Колю:

– Смотрите, дети, какой молодец Коля! Сейчас он будет бросать нам стручки.

Эта похвала застала Колю врасплох... Но думать было некогда, под высокой акацией уже рассаживались ребята, и Коля начал срывать сухие стручки и бросать их. Дети наперебой просили его:

– Коля, бросай мне... Коля, бросай прямо в шапку...

Мальчик увлекся работой. Нашелся еще один отважный мальчуган, не побоявшийся острых шипов и колючек. И они с Колей начали соревноваться.

1. Оцените педагогическую значимость реплик учителя и то, как умело он переключил активность Коли в нужное, полезное русло.

2. Когда слово учителя производит воспитательный эффект?

3. О чем следует помнить в процессе взаимодействия с конфликтно настроенными людьми? (А. А. Реан).

Задача 12.83. У Вадика был трудный характер, подросток отличался строптивостью, непомерной гордостью, озорством. Курение, прогулы уроков – все это повторялось чуть ли не ежедневно. Традиционные меры воздействия были исчерпаны: просьбы, требования, принуждение, предложения, наказания, установка шефства, попытка отвлечь, перевод в параллельный класс и др. Исключить Вадика из школы или переводить в школу-интернат у педагогов не поднималась рука: у парня была светлая голова. Невзирая на воинствующее безделье, он успевал почти по всем предметам. И в вопросах жизни класса он был, как правило, справедлив, обладал чувством юмора, мог метко и иронично высмеять любого. Но его дерзость приводила к конфликтам и с педагогами, и с одноклассниками. Директор школы, который вел уроки истории у Вадика и поэтому хорошо его знал, в начале второй четверти вызвал мальчика к себе в кабинет и положил перед ним путевку в знаменитый «Артек»:

– Путевка нынче стоит больших денег. Однако ты получишь эту путевку бесплатно. Даю тебе два дня на сборы. По правде говоря, я обязан отдать эту путевку самому лучшему ученику школы, но сейчас ее получишь ты. Вот характеристика на тебя. Читай.

Вадик стал внимательно читать, но с каждой фразой уши его все больше и больше наливались кровью.

– Ты согласен с такой характеристикой? Мальчик, опустил голову и пробормотал «нет».

– Да, ты прав, в ней сказано, каким ты должен стать. Зачем я это делаю? Сейчас объясню. Ты мне очень нравишься, ты умный и сильный парень. Но мне нужно дать тебе именно сейчас возможность самому изменить себя, пока не поздно, а в новой обстановке это несколько проще. Там тебя никто не знает, и ты сможешь проявить свои самые лучшие способности. Конечно, я рискую своей честью, своим достоинством, может быть, даже должностью и местом работы, веря в тебя. Поэтому, если ты сорвешься, совершишь дурной поступок – это будет предательство. И еще помни: пока в школе об этом никто не должен знать, это твоя и моя тайна. А с учителями я сам поговорю.

Вадик стоял перед этим седеющим мужчиной, ошарашенный и изумленный.

Провожая подростка на вокзал, директор обнял мальчика и сказал:

– Я верю в тебя и надеюсь, что предательства ты не совершишь.

Через десять дней от Вадика пришло первое письмо на имя директора школы: «...прошла уже неделя. Я ничего ни разу не украл и ни разу не курил – держусь... Так что спите спокойно (пока!). Я потом в школе все компенсирую».

Буквально перед приездом директор получил еще одно письмо от Вадика. Он принес извинение за последние слова своего письма, которые были скорее «данью прошлому». Были там и такие строки: «Василий Петрович, я каждый день борюсь с собой и повторяю себе: "Я предательства не совершу"».

Было бы преувеличением утверждать, что по приезде Вадик в школе стал совсем другим человеком. Безусловно, он изменился, как-то возмужал и стал более сдержанным. Было видно, что у него появился опыт самовоспитания, ценный нравственный опыт хорошего поведения, опыт терпения и выдержки, опыт доверия и дружбы с мудрым человеком.

1. *Дайте оценку педагогической находке директора.*

2. *Назовите методы, используемые в воспитательной работе с Вадиком.*

3. *Что помогло педагогу выбрать правильное решение в отношении Вадика?*

4. *Какова роль педагога в процессе самовоспитания подростка?*

5. *Как самовоспитание влияет на развитие личности? (А. А. Реан).*

Задача 12.84. Однажды из всех желающих пойти ответить по карте географ Олег Иванович выбрал Кузина Мишу. Ученик был мальчиком старательным, но не всегда успевал хорошо подготовиться к уроку. К тому же был неповоротлив, неуклюж и мешковат...

Вопрос ему учитель задал нетрудный: найти на карте Австралию.

Услышав, что его вызывают, Миша так растерялся, что еле-еле встал из-за стола. Робко подойдя к столу учителя, он виновато поглядел на него и повернулся к карте.

Учитель, видя его состояние, подошел к нему, положил руку на плечо и ласково произнес:

– Не волнуйся, все будет хорошо. Вот указка, начинай смелее! Ты же знаешь... – Олег Иванович старался внушить подростку уверенность.

Кузин... медленно направился к карте. Но вместо Восточного полушария... он оказался у Западного. В классе нарастал шум.

– Минуточку, друзья, не будем мешать человеку, – сказал учитель. – Миша сейчас сам разберется. Только, пожалуйста, спокойнее...

Но Кузин стоял на прежнем месте. С ним явно происходило что-то неладное. Потом мальчик будет клясться и божиться, что он видел на карте не два, а одно полушарие...

Между тем Олег Иванович вел себя выдержанно. Другой бы на его месте сделал бы за время этой нелепой сцены не одно замечание, кое на кого прикрикнул бы и посадил Мишу на место. Но лицо учителя было по-прежнему спокойным, взгляд внимательным, но не строгим.

Успокоив класс жестом, он подозвал к себе Мишу и сказал:

– Такие случаи бывают, Миша. Человек хочет рассказать очень важное и хорошо подготовлен, но ему что-то мешает, скорее всего, волнение. Такое случалось даже со знаменитыми артистами: зная наизусть роль, они, едва выйдя на сцену, почему-то ее забывали, и положение спасал только суфлер... Пойдем к карте и хорошо подумаем...

Взяв мальчика за руку, Олег Иванович подвел его к карте полушарий и сказал:

- Ответь-ка сначала, сколько полушарий? Ты же это наверняка знаешь...
- Два – Западное и Восточное, – ответил Кузин.
- Вот видишь, хорошо! Я не сомневался, что ты ответишь. А теперь вспомни, в каком полушарии больше частей света?
- «В Восточном полушарии», – сказал Миша.
- Правильно. Подумай теперь, где нам искать Австралию? К какому из полушарий нужно подойти?

Как впоследствии признавался Миша, только после этих слов перед глазами у него появились два круга, раскрашенных разными цветами, выплыла зеленая Австралия, которую он безуспешно искал в Западном полушарии.

И тут Кузин заговорил, заговорил как никогда бойко и уверенно...

Олег Иванович, не двигаясь с места до конца ответа, чтобы не отвлек его и не помешать, слушал Мишу с большим вниманием. Он не скрывал своей радости за успех Миши. Когда ученик закончил свой рассказ, Олег Иванович громко сказал:

– Молодец! Вот умница! Ты же все отлично знаешь, даже больше, чем написано в учебнике. Спасибо за ответ!

Миша, раскрасневшийся, счастливый, смущенно глядел на носки своих ботинок. На перемене он ходил по коридору настоящим героем.

1. опишите состояние школьника в данной ситуации.

2. Дайте мотивированную оценку характера взаимодействия педагога со школьником.

3. Зависит ли манера поведения и стиль отношений педагога от его возраста и стажа работы? Дайте аргументированный ответ.

4. Какое влияние на учеников класса может оказать такой стиль деятельности педагога? (А. А. Реан).

Задача 12.85. Зная застенчивость Наташи, учительница предупреждает:

– Скоро спрошу. Приготовься. Вот текст, с которым ты справишься самостоятельно.

Она дает девочке карточку с текстом, который та должна прочитать. У Наташи есть время побороть смущение, собраться с мыслями. Многим учительница уже выставила поощрительные оценки по данной теме, а у Наташи отметки пока нет. Девочка очень возбудимая, учеба дается ей нелегко.

1. В чем педагогическая ценность такой организации проверки знаний?

2. Какие установки дает педагог?

3. Какой подход к организации образования реализован в данной ситуации? (А. А. Реан).

Задача 12.86. Первоклашке (в 1998 г.) дали нестандартное задание:

– В каком году твоя бабушка пошла в первый класс? Это непростая задача, но я уверен, – сказал учитель, – что ты сможешь сам ее решить.

– Моей бабушке сейчас 50 лет.

– Сколько ей было лет, когда она пошла в первый класс?

– Столько же, сколько и мне, 7 лет.

– Хорошо, как узнать, сколько лет прошло с тех пор, как твоя бабушка пошла в школу, если ей сейчас 50 лет, а пошла она в школу с 7 лет?

– В школу она пошла в 7 лет, значит, – рассуждает малыш, – она пошла в первый класс – от 50 отнять 7 – 43 года назад. От 1998 отнять 43, получится 1955. Ура! Я знаю, в каком году моя бабушка пошла в первый класс – в 1955 году.

– Молодец! Ты правильно рассуждал и успешно справился с такой сложной задачей.

1. Когда приобретенные знания становятся личностно значимыми и личностно воспринятыми?

2. Как связаны отношения первоклассника к учебе, к себе и к бабушке?

3. Какими принципами руководствовался учитель?

4. Что можно сказать об атмосфере на уроке?

5. На какой тип взаимоотношений с учениками ориентирован учитель?

Обоснуйте свой ответ. (А. А. Реан).

Задача 12.87. Воспитательница организовала прогулку в парк. Она выбрала самое живописное место и предупредила, чтобы каждый взял с собой рамку для картины. Когда все поднялись на горку, воспитательница сказала:

– Мы сегодня с вами будем выбирать картины с изображением зимнего пейзажа. Кто из вас выберет самую красивую и сможет всем доказать красоту этой картины, получит приз – книгу о русской живописи.

– «А где эти картины?» – спросил кто-то из обучающихся.

– Они вокруг нас. Возьмите свою рамку, наводите ее на различные части живого пейзажа и смотрите, что же за картина оказалась у вас в рамке. Когда подберете самую красивую, пригласите всех нас посмотреть.

Ученики начали искать живописные уголки парка, наводили свои рамка, выражали восторг, приглашали всех посмотреть.

Всеми была признана лучшей картина Гены. Ему удалось выбрать вид, напоминающий дорогу в ущелье.

Радостные и возбужденные возникшим интересом к живописи, ребята выразили желание написать красками увиденные пейзажи.

1. Каков стиль деятельности и поведения учителя?

2. Оцените, обосновав, каждый прием взаимодействия педагога с детьми.

3. *В чем ценность выхода педагога за пределы традиционной классно-урочной формы организации обучения?* (А. А. Реан).

Задача 12.88. Учитель дает задание: на слух определить, из скольких самостоятельных предложений состоит отрывок из стихотворения Ф. Тютчева:

Смотри, как запад разгорелся
 Вечерним заревом лучей.
 Восток, померкнувший оделся
 Холодной сизой чешуей!
 Во вражде ль они между собою?
 Иль солнце не одно для них
 И, неподвижною средою
 Деля, не соединяет их?

Ученики ответили, что в этом отрывке выделяются четыре предложения.

– На основании чего, – задает вопрос учитель, – вы установили, что он состоит из четырех предложений?

1. *Зависит ли эффективность выполнения задания от возраста школьников или каких-либо еще факторов?*

2. *Какую концепцию или модель обучения иллюстрирует данный фрагмент?* (А. А. Реан).

Задача 12.89. Урок рисования.

– «Кто нарисует весенний ветер?» – спрашивает учитель. К доске выходят двое. На одном рисунке дома и дым уносит ветром вместе с трубой, на другом – ветки верб хлещут по разорванным облакам...

– Чудесные рисунки, – поощряет учитель смельчаков. – Но что еще можно добавить? Какую деталь? Посмотрите в окно.

Затем учитель рисует на доске завиток. Его надо продолжить так, чтобы из него получился предмет. У одного получилась машина, у другого – крокодил, у третьего – человечек, у четвертого – ботинок и т. д.

В классе хохот, но каждому хочется добавить свое.

– Вот видите, как много выражает одна только линия. И как по-разному видит мир каждый из вас.

1. *Каков стиль деятельности и поведения учителя?*

2. *Оцените, обосновав, каждый прием взаимодействия педагога с детьми.*

3. *В чем ценность выхода педагога за пределы традиционной классно-урочной формы организации обучения?* (А. А. Реан).

Задача 12.90. В начале второй четверти учитель предлагает ученикам начального класса:

– Давайте я вас расскажу так, чтобы мне было удобно с вами работать. Те, кто получил 3 или более низкую оценку, сядьте, пожалуйста, в ряд справа от меня.

А те, кто получил другие отметки, сядьте, пожалуйста, слева от меня. Для чего? Дело в том, что как только ты получишь уже не 3, а 5, я тебя пересаживаю в другой ряд, а как только станешь снова получать оценки ниже 4, я пересаживаю тебя обратно. Это игра в движение будет наглядно показывать ваши успехи и неудачи в учебе! Те ребята, кто сидит справа, больше нуждаются в моей помощи и помощи одноклассников. Они должны заниматься прилежнее, изменить отношение к своей работе в школе и дома.

1. *Какие закономерности учитывает педагог при стимулировании к учебе?*

2. *Можно ли перенести этот прием на подростков?*

3. *В чем образовательная и воспитательная ценность такой педагогической стратегии? (А. А. Реан).*

Задача 12. 91. Идет урок. Решая задачу, восемь учеников класса прибегли к одному способу, пятнадцать учеников выбрали другой, четверо пошли оптимальным путем. Учитель, однако, не спешит ставить точки над «i». Он предлагает преобразовать задачу на новый лад, при этом поощряя активность каждого ученика. Учитель и с оценками не торопится, как это бывает, – он больше всего озабочен работой мысли учеников, занят доброжелательным разбором не только всех способов решения задачи, но и ошибок отдельных учеников, поощрением все новых и новых самостоятельных поисков. Для него и его учеников (он их к этому приучает) самая большая радость и награда – радостный вскрик: «Я понял! Можно еще и так решить...»

1. *Каков стиль обучения на уроке?*

2. *Что служит критерием успеха на уроке?*

3. *Какие педагогические задачи ставились и решались на уроке?*

4. *Что больше всего беспокоит учителя? Что радует?*

5. *Что делает педагог, чтобы обучение обеспечивало развитие обучающихся?*

6. *Как соотносится подход учительницы к обучению с идеей известного психолога Л. С. Выготского: педагогике следует ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день развития ребенка, обучение должно идти вперед развития. Не приведет ли такой подход к перегрузке обучающихся в процессе обучения? И как избежать этого? (А. А. Реан).*

Задача 12.92. «Он как-то так строил уроки, что сам не выделялся как человек всезнающий. Никто не боялся сказать что-то свое, если даже не был уверен, что сказанное будет верным. Мы всегда выходили из класса с чувством какой-то наполненности души, можно даже сказать - уважения к себе. На уроках он всегда старался использовать максимальные возможности каждого ученика. И нам иногда казалось, что он только присутствует на уроке, а ведем его - мы. Он никогда не говорил нам: "Этого не будет!" Если мы не правы, он направляет, убеждает, доказывает, требует. Советуется с нами, когда ему самому что-то

неясно. Он не играет в "педагогическую прозорливость", а живет с нами», - пишет о любимом учителе ученица.

Проанализируйте оценку ученицы, данную действиям учителя. Какие психологические закономерности используются учителем при организации процесса обучения? Какова роль взаимоотношений, складывающихся между ним и обучающимися на уроке? В чем секрет его успеха в решении учебно-воспитательных задач? (А. А. Реан).

Задача 12.93. При обсуждении открытого урока физики возник спор. Некоторые из присутствующих считали, что курс физики очень перегружен, поэтому все внимание преподавателя нужно сосредоточивать на раскрытии физических закономерностей, не отвлекаясь на частности. Главное - вооружить учеников теорией, академическими знаниями.

Другие полагали, что, кроме теории, важно шире привлекать и практический материал. Например, раскрывая проблемы получения электроэнергии на теплоэлектростанциях или увеличения автотранспорта на дорогах, необходимо отмечать влияние продуктов сгорания топлива на окружающую среду. На протяжении всего учебного года, где это уместно, показывать неразрывную связь физики и техники с культурой, с социальным прогрессом общества, на примерах показывать, как даже самые абстрактные физические идеи, экспериментальные открытия рано или поздно находят свое практическое применение. Более того, использовать материал из биографий великих людей науки. Этот материал, по мнению учителей, отстаивающих вторую точку зрения, несет не только знания, но и глубоко воздействует на сферу чувств. Хотя физика - наука точная, но она должна влиять на нравственные качества личности, формировать самые различные ее стороны - вплоть до эмоциональной.

Какой точки зрения придерживаетесь вы? Насколько оправданы такие отвлечения на уроках физики, учитывая перегруженность современных школьных курсов, что они дают? (А. А. Реан).

12.3. Практические / проектные задания

12.3.1. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо проанализировать фрагменты учебников сети школ иностранного языка Denis' School не предмет выявления психологических и педагогических закономерностей, с учетом которых построено содержание учебно-методического комплекса.

Материалы для анализа:

А.

Family ['fæm(ə)li]

Семья

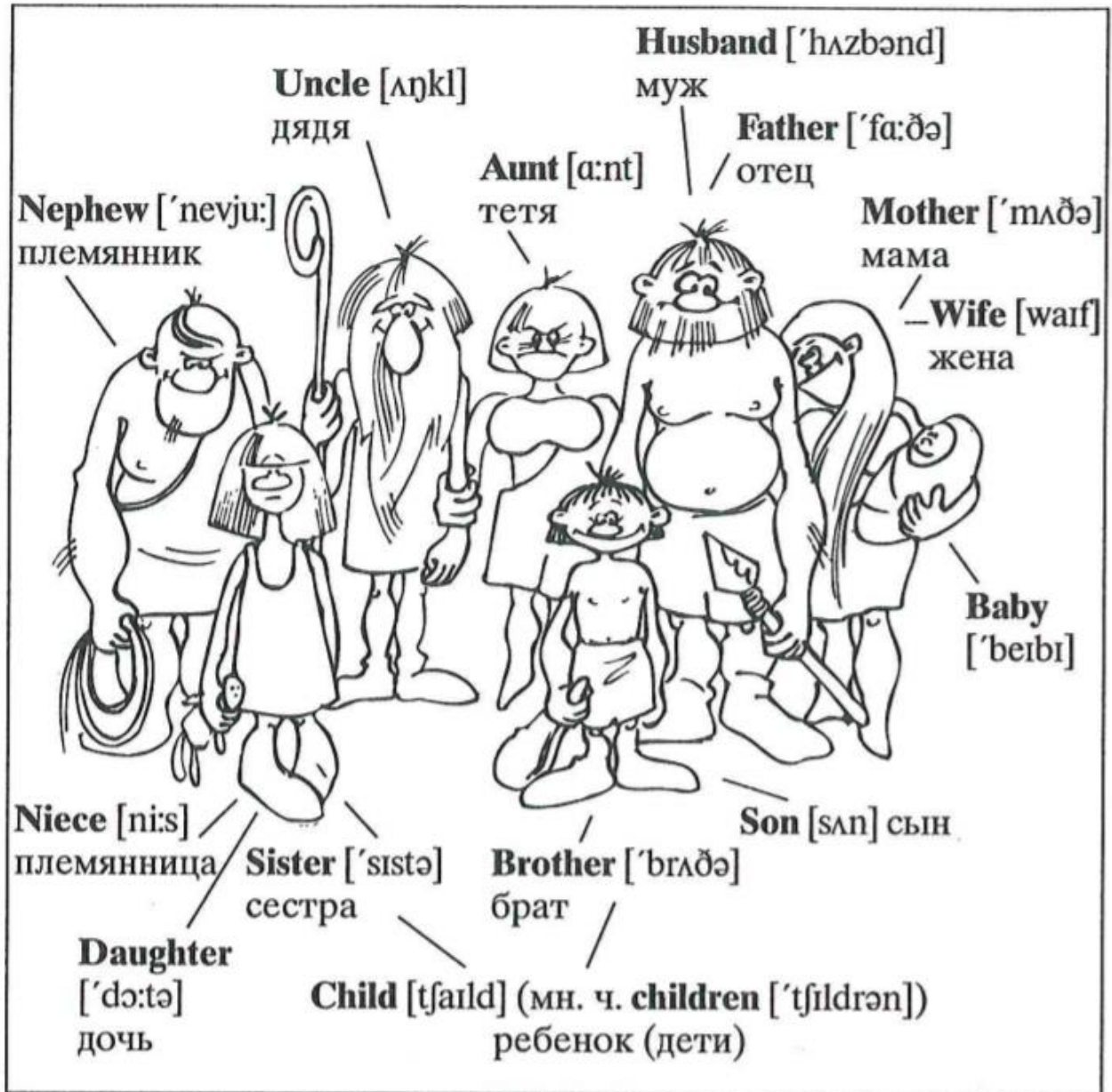
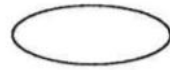


Рис. 32. Фрагмент лексикона сети школ Denis' School

§ 1. Существительное (объект)

Как указать на объект

Как англо-говорящий собеседник использует существительное в своей речи? Ответ прост: чтобы назвать объект, достаточно взять его исходную форму



_____ , например:

 cup (чашка)

а если объектов несколько, то необходимо добавить к исходной форме _____ -s:



_____ -s:

cups (чашки)

Равно, как book — books (книга — книги)
 pen — pens (ручка — ручки)
 son — sons (сын — сыновья)

Но, отправившись в плавание, важно помнить о подводных рифах, чтобы не сесть на мель. Рифы в английской грамматике — это исключения. А их нехитрая разметка на карте грамматического океана поможет вам успешно продолжить путешествие.

Примечание

Итак, исключение 1.

Существует ряд объектов, множественное число которых образуется путем изменения формы самого слова, например:

man — men (мужчина — мужчины)

woman — women (женщина — женщины)

child — **children** (*ребенок — дети*)

tooth — **teeth** (*зуб — зубы*)

foot — **feet** (*стопа — стопы*)

Исключение 2.

Некоторые существительные вообще не изменяются и имеют форму только единственного или только множественного числа, например:




Всегда в ед. ч.	Всегда во мн. ч.
money (<i>деньги</i>)	clothes (<i>одежда</i>)
hair (<i>волосы</i>)	trousers (<i>брюки</i>)
news (<i>новости</i>)	pyjamas (<i>пижама</i>)
furniture (<i>мебель</i>)	police (<i>полиция</i>)
	spectacles/glasses (<i>очки</i>)

Некоторые существительные не имеют формы числа, среди прочих:

meat (*мясо*)
sugar (*сахар*)
water (*вода*), etc.

Согласитесь, наша речь — это не отдельные слова, а бесконечное многообразие предложений, в которых эти слова связаны по законам языка. Поэтому от слов перейдем к предложению. Именно предложение поможет вам грамотно (как это делает носитель языка) указать на объект.

Для этого нам понадобятся следующие элементы:

-  **главный объект** (или подлежащее),
-  **действие** (или сказуемое)
-  **и сам объект, который хотим назвать.**



В роли главного объекта выступают указательные слова, соответствующие русскому *это, эти*, а в роли действия — глагол, соответствующий русскому *быть*:

Для объекта в ед. ч.	Для объекта во мн. ч.
This is a pencil.	These are pencils.
It (примеры с исл.)	
This is a table.	These are tables.
This is a woman.	These are women.
It is money.	
_____	<u>These are trousers.</u>

Поздравляем вас: вы сделали первый уверенный шаг в мире английского языка! Теперь на вопрос вашего собеседника, например, офицера таможенного контроля:

— **What is it?** (*Что это?*)

Вы можете дать вразумительный ответ:

— **It is baggage.**

Рис. 33. Фрагмент «Путеводителя по грамматике» сети школ Denis' School

12.3.2. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо проанализировать фрагмент с описанием разделов учебников «Английский в фокусе» для 2 и 5 классов по следующей схеме.

Таблица 71

Схема анализа фрагмента учебника

Фрагмент текста учебника	Психические явления и психологические закономерности, с учетом которых построен процесс обучения	Педагогические явления и педагогические закономерности, с учетом которых построен процесс обучения

Материалы для работы групп:

А) Фрагмент учебника «Английский в фокусе» для 2 класса

КАК ВВОДИТЬ, ОТРАБАТЫВАТЬ И ЗАКРЕПЛЯТЬ НОВЫЕ СЛОВА

Учитель вводит новое слово с помощью картинок на плакате и/или картинок из раздаточного материала ("Picture Flashcards" и раздел "Picture Cards" из «Книги для учителя»).

Обучающиеся повторяют слова за учителем хором и индивидуально.

Учитель в произвольном порядке называет новые слова, обучающиеся указывают на соответствующую картинку и произносят слово.

Учитель обращает внимание детей на графическое изображение слова, для чего заранее готовятся карточки, на которых крупными буквами написаны/напечатаны новые слова. Если в классе есть магнитная доска, то учитель может прикреплять карточки под соответствующей картинкой, одновременно читая слова. Если магнитной доски нет, то слова пишутся на обычной доске.

Учитель раздает обучающимся карточки со словами и картинками. Затем он называет слова в произвольном порядке, и ученики, у которых есть соответствующая карточка со словом/картинка, выходят к доске, прикрепляют их и произносят/читают это слово.

Учитель просит детей открыть учебники. Он держит свой учебник раскрытым перед классом и в произвольном порядке указывает на картинки. Дети называют слова хором и индивидуально.

Включается запись с новыми словами. Дети слушают и в паузах повторяют слова хором и индивидуально, следя за картинками. Во время второго прослушивания они обращают внимание на графический образ слова.

Обучающиеся пробуют самостоятельно прочитать новые слова.

Учитель еще раз проверяет, как обучающиеся запомнили слова, используя указанные выше приемы.

Обучающиеся в обязательном порядке работают дома с кассетой/CD для обучающихся.

БЕСЕДА (СНІТЧНАТ)

После введения новых слов следует устное упражнение, помогающее детям отрабатывать новые структуры в диалоге.

Учитель читает образец, показывая на героев.

Дети повторяют хором и индивидуально.

Учитель читает первую реплику/вопрос, а обучающиеся по очереди отвечают, используя картинки упражнения.

Обучающиеся выполняют упражнение в парах.

Учитель предлагает отдельным обучающимся разыграть диалог перед классом.

СЮЖЕТНЫЕ ДИАЛОГИ

Обучающиеся имеют возможность услышать и прочитать изучаемые слова и структуры в диалогах главных героев учебника. Дети с интересом следят за их приключениями, и герои становятся им ближе. После каждого сюжетного диалога дается задание на проверку понимания текста. Если необходимо, обучающиеся читают текст диалога еще раз. Как работать с сюжетным диалогом?

Сначала учитель обращает внимание обучающихся на картинки, иллюстрирующие диалог, и задает по ним вопросы, например: Who's this? What's this? What colour is ...? Where are they? И т. д. Вопросы помогают повторить изученную лексику и структуры.

Учитель объясняет задание (со временем обучающиеся смогут читать его самостоятельно).

Обучающиеся прослушивают запись сюжетного диалога в первый раз и следят по картинкам (можно использовать видеокассету).

Учитель проверяет понимание текста, при необходимости используя родной язык.

Во время второго прослушивания обучающиеся в паузах повторяют реплики хором и индивидуально, следя за текстом, а учитель обращает внимание на правильность произношения и интонации.

Учитель просит отдельных обучающихся прочитать отрывки из диалогов к разным картинкам.

Учитель предлагает отдельным обучающимся разыграть отрывки из сюжетного диалога перед классом.

ПЕСНИ, СТИХИ И РИФМОВКИ

Нельзя недооценивать важность использования песен, стихов и рифмовок при изучении английского языка. Они дают обучающимся возможность расширить словарный запас и развивать долговременную память. Существует много способов разучить песню. Дети могут слушать песню и двигаться под музыку. Если в песне есть слова, которые часто повторяются, дети их быстро подхватят. Нельзя настаивать на том, чтобы дети сразу же пели песню. Одни обучающиеся смогут присоединиться к пению уже после второго прослушивания, другим потребуется для этого больше времени. Учитель не должен никого торопить. Он помогает детям и подбадривает их. Песни несложные, они в основном содержат знакомые слова и структуры, дети запоминают песни быстро и исполняют их с удовольствием. Как работать с песней?

Учитель обращает внимание детей на картинки, иллюстрирующие песню, и задаёт по ним вопросы, например: Who's this? What's this? What colour is ...? Where are they? И т. д.

Учитель раздаёт обучающимся карточки с ключевыми словами из песни и/или соответствующие им картинки (см. с. 86, раздел Банк ресурсов).

Включается запись песни. Обучающиеся слушают запись и следят по картинкам учебника.

Во время второго прослушивания учитель предлагает обучающимся поднимать карточки со словами/ картинки, которые они слышат в песне. Там, где можно, обучающиеся с помощью мимики и жестов изображают предметы и демонстрируют действия, показывая таким образом, что они понимают содержание песни (TPR – Total Physical Response).

Дети следят за текстом и проговаривают слова песни за учителем.

Обучающиеся прослушивают песню столько раз, сколько необходимо для того, чтобы большинство детей приняли активное участие в ее исполнении.

Песне, включенной в школьную пьесу, следует уделить больше внимания. Вот несколько способов, которые помогут сделать процесс разучивания песен, стихов и рифмовок более увлекательным и эффективным.

а) «Слушай и делай» (TPR – Total Physical Response). Дети встают в круг. Учитель включает запись песни и демонстрирует движения. Во время второго прослушивания дети могут демонстрировать движения самостоятельно. Иногда некоторые дети выполняют движения, но не поют. Другим детям бывает трудно одновременно петь и координировать движения. Для того чтобы все дети пели

и выполняли движения, необходимо прослушать песню несколько раз. В любом случае этот способ помогает убедиться в том, что обучающиеся понимают содержание песни.

б) Использование опор. У детей есть набор копий картинок для каждого модуля из «Книги для учителя» (см. раздел «Банк ресурсов»). Учитель просит детей показывать картинки каждый раз, когда они слышат соответствующие слова в песне.

в) Инсценирование. Все песни, стихи и рифмовки имеют сюжет, и их рекомендуется инсценировать, создавая таким образом комфортную атмосферу на уроке. Учитель распределяет роли, и дети их исполняют. Они могут приготовить простые костюмы, маски и т. д., чтобы представление было более реалистичным. Это всего лишь несколько советов. Опыт и воображение учителя подскажут, что еще можно сделать, чтобы повысить мотивацию детей.

ДАВАЙТЕ ПОИГРАЕМ (LET'S PLAY)

В этом разделе предлагаются игры для закрепления активной лексики и структур. Они помогают развивать языковую догадку и умение общаться в коллективе.

РАБОТА НАД ПРОИЗНОШЕНИЕМ

В учебнике содержатся упражнения на отработку звуков и установление звукобуквенных соответствий. Обучающиеся узнают, что такое транскрипция, знакомятся с некоторыми транскрипционными знаками и несложными правилами чтения на материале данного модуля. Дети прослушивают записанную на кассету/диск скороговорку, которую произносят хором и индивидуально. После этого обучающиеся выполняют в тетради упражнение на правила чтения.

ИЗГОТОВЛЕНИЕ ПОДЕЛОК

Задания в этом разделе предназначены для отработки языкового материала и развития моторики. По мнению психологов, спокойные периоды работы позволяют обучающимся обдумать то, чему они научились на уроке. Материалы для изготовления поделок находятся в конце «Рабочей тетради» и в разделе Craftwork Sheets «Книги для учителя».

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ (MY LANGUAGE PORTFOLIO)

Завершая изучение материала модуля, обучающиеся выполняют небольшое письменное задание. Они пишут мини-сочинение, используя полученные знания и опираясь на личный опыт. Это развивает навыки письменной речи, а также фантазию и удовлетворяет естественную для этого возраста потребность рассказать о себе. Поскольку языковой запас обучающихся на этом уровне еще минимален, им предлагается текст-опора. Сначала упражнение выполняется устно в классе, а затем письменно – в классе или дома. Мини-сочинение сопровождается иллюстрацией (рисунком, картинкой, фотографией). Проверив задание, учитель возвращает его обучающимся для устной презентации. В дальнейшем все работы хранятся в досье «Языкового портфеля обучающихся» (My Language Portfolio). Таким образом, обучающиеся знакомятся с письмом на английском языке постепенно, через систематическую тренировку с опорой на текст-модель.

РАЗДЕЛЫ О КУЛЬТУРЕ (SPOTLIGHT ON THE UK, SPOTLIGHT ON RUSSIA)

Материалы о культуре представлены небольшими текстами о различных аспектах жизни двух стран. Обучающиеся имеют возможность сравнить свою страну со страной изучаемого языка. Таким образом поддерживается диалог культур. Очень важно, что уже на раннем этапе обучения язык и культура страны рассматриваются в тесной взаимосвязи, у обучающихся развивается интерес и воспитывается дружелюбное отношение к представителям других стран. Ученикам предлагается подготовить мини-проекты по теме модуля, описывающие некоторые стороны своей жизни. Выполняя эту работу, дети учатся рассказывать о своей стране на английском языке.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ (FUN AT SCHOOL)

Выполняя несложные задания и проекты, обучающиеся получают представление о взаимосвязи различных школьных предметов (окружающего мира, природоведения и др.). В процессе изготовления поделок у обучающихся развиваются моторика руки и глазомер. Учитель показывает, как выполнить задание, давая инструкции на английском языке, что способствует расширению пассивного словаря обучающихся.

АНГЛИЙСКАЯ СКАЗКА (THE TOWN MOUSE AND THE COUNTRY MOUSE)

В каждом модуле есть эпизод из сказки *The Town Mouse and the Country Mouse*. Сказка рифмована и записана на аудио и видеокассеты, в нее включена активная лексика модуля. Уже после первого модуля обучающиеся способны самостоятельно прочесть несложный литературный текст, это помогает формировать у них чувство успеха и прививает любовь к чтению. В конце учебника даны задания к каждому эпизоду сказки.

САМОКОНТРОЛЬ (NOW I KNOW)

В конце каждого модуля обучающиеся выполняют проверочные задания в разделе *Now I Know*. Эти задания помогают увидеть, как дети усвоили материал данного модуля. Во время работы учителю следует объяснять детям, что они должны сделать в каждом упражнении. Обучающихся нужно хвалить и подбадривать и, если необходимо, помогать им найти правильные ответы. У детей не должно возникнуть ощущения, что их усилия были напрасны. Ответы проверяются после выполнения каждого упражнения.

Б) Фрагмент учебника «Английский в фокусе» для 5 класса

Грамматика

Грамматический материал, изучаемый в каждом модуле, сначала представляется в контексте, затем вычленяется и объясняется при помощи четких, лаконичных таблиц. Специальные задания и упражнения различных форматов обеспечивают понимание обучающимися и закрепили в речи новой грамматической структуры.

Устная речь

В учебнике тщательно разработаны контролируемые виды речевых заданий. На их основе организуется работа, подводящая обучающихся к успешному выполнению менее структурированных заданий на развитие умений устной речи. При обучении диалогической речи не следует ограничиваться фронтальной работой с поочередным заслушиванием диалогов отдельных пар или диалога-образца. Такой режим работы, часто называемый «открытыми парами», должен предшествовать непосредственной одновременной работе в парах («закрытые пары»). Учитель при этом выполняет функцию наблюдателя, оказывая дифференцированную помощь и осуществляя контроль с последующим анализом типичных ошибок или индивидуальных затруднений. После выполнения заданий по устной речи проанализируйте ответы обучающихся. Во время индивидуального контроля при работе в парах и ответах делайте пометки, поощряя использование новой лексики и разнообразных грамматических структур. Привлекайте к такой аналитической работе обучающихся.

Произношение

Задания на развитие произносительных умений обеспечивают развитие фонематического слуха, умений узнавать и различать звуки английского языка и правильно их воспроизводить.

Everyday English

Этот раздел обеспечивает практику коммуникации в реальных жизненных ситуациях через активные методы обучения. Речевые клише и языковые структуры, свойственные реальным ситуациям общения, представлены в ситуациях повседневной жизни. Таким образом, обучающимся предоставляется возможность полностью актуализировать изученный лексико-грамматический материал.

Песни

В конце учебника помещены песни, связанные с темой модуля, и задания к ним. Слушание современных, хороших песен относится к заданиям гуманистического характера – их выполнение способствует активизации и развитию эмоциональной сферы ребенка, более быстрому и эффективному восприятию и более легкому запоминанию языкового материала.

Игры в учебнике для 5 класса в основном построены в формате командных соревнований для повышения эффективности усвоения активного лексико-грамматического материала модуля. Игры обеспечивают использование обучающимися языкового материала в непринужденной форме, с подключением эмоциональной сферы и представляют собой одну из форм гуманистического подхода к обучению. Языковая составляющая – главный предмет заботы учителя при проведении игры. Однако форма предполагает особую атмосферу активного, в том числе речевого, взаимодействия, возможное сочетание с динамическими моментами (предлагается встать в круг, переместиться и т. д.), включает исправление учителем языковых ошибок в процессе игры.

«Учись учиться» (Study Skills) Короткие советы, объяснения и памятки в отношении различных видов деятельности в процессе изучения английского языка помещены в каждом модуле. Они способствуют развитию холистических

учебных умений и навыков у обучающихся, умений самостоятельной работы при изучении английского языка.

Письмо

Третий урок каждого модуля направлен на развитие у обучающихся умений письма на основе всех других видов речевой деятельности. Сначала организуется введение и закрепление соответствующих лексических конструкций, затем приводится текст-образец и организуется его тщательный анализ.

Развитие умений продуктивного письма

Во все модули включены задания на развитие умений продуктивного письма в различных формах, основанных на реальных типах и стилях письменной речи, таких, как письмо, описание, заметка, открытка, статья. Такой путь от предшествующего написания коротких предложений к абзацам и, наконец, к законченным текстам обеспечивает обучающимся постепенное формирование умений продуктивного письма. Большинство заданий на развитие умений связного продуктивного письма предполагается выполнять дома, так как они требуют значительных затрат времени. Однако подготовка к их выполнению должна неизменно планироваться как отдельный важный этап урока. Этот этап представляет собой повторение, рефлекссию изученного на уроке материала, который предполагается к использованию в письменной речи, а также проработку устных вариантов.

Визуальные опоры

Покажите фотографии или рисунки, облегчающие понимание значения слова.

Использование словаря

Поощряйте использование обучающимися языковой догадки при определении значения слова – с последующим использованием словаря для проверки правильности своего предположения.

Схематичный рисунок

Предложите рисунок схему на доске для иллюстрации значения нового слова. Пример: tall – short.

Дидактические карточки

Изготовьте карточки, используя вырезки, картинки из журналов, фотографии и т. д., а также привлекая творчество обучающихся.

Перевод

Значение нового слова, выражения может быть дано прямым переводом, однако не стоит злоупотреблять этим методом.

Обучающимся следует также обращать к использованию сравнения русского и английского языков для установления сходств и различий, в том числе в значении изучаемой лексики.

Музыка и воображение

Помимо традиционных форм семантизации новой лексики, можно предложить обучающимся музыкальный фрагмент, который по ассоциациям выводит на изучаемую лексику. Например, введение лексики по теме «Погода» можно организовать под музыкальное сопровождение фрагментов из произведе-

дения П. И. Чайковского «Времена года». Поощряйте представление и описание картин по ассоциациям с музыкой. Однако этой формой также не стоит злоупотреблять.

При выполнении задания используйте не более восьми новых лексических единиц. Выбор приема семантизации зависит от типа вводимого слова или выражения. Например, глагол, обозначающий действие, легче описать при помощи пантомимы, чем при помощи синонима или дефиниции.

...

Б – Письмо

Все задания на развитие навыка письма в УМК «Английский в фокусе-5» обеспечивают систему успешного обучения самостоятельному созданию письменных текстов.

- Всегда обращайтесь к чтению текста-образца и тщательно прорабатывайте лексические задания. Таким образом обучающиеся овладеют языковым материалом, необходимым для успешного выполнения итогового задания по продуктивному письму.

- Добивайтесь понимания обучающимися коммуникативной задачи при написании текста. Подробно разберите задание учебника, чтобы обучающиеся полностью понимали, зачем и кому они пишут.

- Рекомендуются выполнить задание в классе устно, перед тем как задавать его в качестве письменного задания на дом. В этом случае обучающиеся будут чувствовать себя более уверенно при создании законченного собственного текста.

Г – Исправление ошибок обучающихся

Все ученики допускают ошибки, это неотъемлемая часть процесса обучения. Как подходить к исправлению ошибок, зависит от вида выполняемого задания.

Правильность при устной работе. При выполнении тренировочных упражнений исправляйте ошибки по ходу работы, либо предлагая образец правильного ответа и требуя, чтобы ученик повторил его, либо указывая на ошибку и требуя самостоятельного исправления ее учеником. При необходимости допустимо указать на ошибку и попросить других обучающихся исправить ее.

Помните, что большое значение имеет похвала и поощрение хорошей работы и качественно выполненных заданий. Введите правило вывешивать лучшие работы на специальный стенд в классе или школе, проводить награждение специальными поощрительными жетонами и т. п. Помните, что старание заслуживает не меньшего уважения и поощрения, чем успех.

Д – Организация урока

«Открытые пары». В центре внимания класса два ученика, выполняющих вместе задание. Используйте этот режим работы, предъявляя образец выполнения задания.

«Закрытые пары». Обучающиеся одновременно работают в парах над одним и тем же заданием. Учитель, переходя от одной пары к другой, оказывает

необходимую помощь, осуществляет контроль. Добейтесь полного понимания задания до начала работы в парах. Этапы парной работы:

- разбейте класс/группу на пары;
- поставьте задачу, ограничьте время выполнения задания;
- предъявите образец выполнения задания («открытые пары»);
- попросите обучающихся работать в «закрытых парах»;
- дифференцированно, по мере необходимости окажите помощь отдельным парам;
- организуйте выступление пар перед всем классом.

Работа в группах. Группы из трех и более обучающихся работают вместе над предложенным заданием. В группах наиболее эффективно выполняются проекты и ролевые игры (инсценировки). Здесь также важно обеспечить полное понимание обучающимися задания до начала его выполнения.

«Снежный ком вопросов». Ученик отвечает на вопрос, затем сам задает вопрос следующему ученику – и так по кругу.

Организация парной работы как способ повышения эффективности обучения

Организация работы в парах является одним из наиболее эффективных способов организации усвоения нового материала на уроке. Ученики объединяются в пары для повторения материала, изученного на уроке. Обычно эта работа организуется в конце урока после введения и первичного закрепления нового грамматического материала. Этапы парной работы:

- выделите время для индивидуальной рефлексии, когда обучающиеся смогут восстановить все этапы урока и элементы нового материала. Этот этап очень важен, так как он помогает обучающимся в осмыслении и организации новой, изученной на уроке информации и материала;
- по завершении такой индивидуальной работы – в форме кратких заметок – организуйте обучающихся в пары, лучше произвольно. Например, ученикам для организации пары можно предложить следующее: – пусть обучающиеся встанут и подойдут к своим партнерам. Физические движения не только стимулируют и интенсифицируют обучение, но и служат для выхода энергии, что необходимо для многих обучающихся к концу урока;
- дайте установку обсудить урок в парах. Для этого обучающимся предлагается исполнить роль учителя – попытаться передать партнеру по диалогу, что нового было изучено на уроке. Обратите внимание обучающихся на то, что они должны стоять лицом друг к другу и разговаривать, а не просто читать свои заметки;
- следите, чтобы обучающиеся слушали своих партнеров и добавляли в свои заметки не достающую, пропущенную ими информацию. С другой стороны, они должны редактировать, исправлять или обсуждать встречающиеся разночтения и разногласия. Учителю необходимо вмешаться в случаях несогласия, добиться соответствующего разрешения проблемы;
- перемещайтесь по классу от пары к паре, направляя обучающихся в нужное русло, делая заметки о любых затруднениях и языковых проблемах.

Оказывайте необходимую индивидуальную помощь или организуйте повторение соответствующего материала всем классом. Не подменяйте процесс работы над ошибками собственными подсказками – иначе обучающиеся и впредь будут рассчитывать на учителя вместо того, чтобы развивать свои умения обработки информации, что является решающим фактором в обучении;

– во время работы в парах иногда задавай те обучающимся вопросы стимулирующего характера, одновременно проверяя, насколько они заняты выполнением задания.

Оценивание

Оценивание является существенной частью процесса обучения. Оно помогает обучающимся осознать их продвижение в овладении английским языком, их достижения и слабые места, требующие дальнейших усилий и доработки. На отношение обучающихся к собственному опыту обучения положительное влияние оказывает их участие в процессе обучения в целом, не исключая оценивание. Оценивание также позволяет учителям осмыслить ценность используемых ими педагогических приемов и учебных материалов.

18.3.3. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо ознакомиться с приведенными ниже теоретическими материалами, разработать способ изучения учебной мотивации обучающихся к изучению иностранного языка и способы повышения учебной мотивации обучающихся к изучению иностранного языка.

Учебная мотивация и пути ее формирования

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – в данном случае деятельность учения, учебную деятельность.

Побудителем учебной деятельности является система мотивов, органично включающая в себя: познавательные потребности; цели; интересы; стремления; идеалы; мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-смысловые особенности. Названная система мотивов образует учебную мотивацию, которая характеризуется как устойчивостью, так и динамичностью.

Доминирующие внутренние мотивы определяют устойчивость учебной мотивации, иерархию ее основных подструктур. Социальные мотивы обуславливают постоянную динамику вступающих в новые отношения друг с другом побуждений. А. К. Маркова отмечает, что становление мотивации «есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними». По ее мнению, **качества мотивов** могут быть:

1. содержательными, связанными с характером учебной деятельности (осознанность, самостоятельность, обобщенность, действенность, доминирова-

ние в общей структуре мотивации, степень распространения на несколько учебных предметов и др.);

2. динамическими, связанными с психофизиологическими особенностями ребенка (устойчивость мотива, его сила и выраженность, переключаемость с одного мотива на другой, эмоциональная окраска мотивов) и т. д.

Учебная мотивация позволяет развивающейся личности определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу. Она выступает в качестве значимой многофакторной детерминации, обуславливающей специфику учебной ситуации в каждый временной интервал.

Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов:

- характером образовательной системы;
- организацией педагогического процесса в образовательном учреждении;
- особенностями самого обучающегося (пол, возраст, уровень интеллектуального развития и способностей, уровень притязаний, самооценка, характер взаимодействия с другими учениками и т. д.);
- личностными особенностями учителя (преподавателя) и прежде всего системой его отношений к обучающемуся, к педагогической деятельности;
- спецификой учебного предмета.

Учебная деятельность является полимотивированной, так как активность обучающегося имеет различные источники. Принято выделять три вида источников активности: внутренние; внешние; личные.

К **внутренним источникам** учебной мотивации относятся познавательные и социальные потребности (стремление к социально одобряемым действиям и достижениям).

Внешние источники учебной мотивации определяются условиями жизнедеятельности обучающегося, к которой относятся требования, ожидания и возможности. Требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм поведения, общения и деятельности. Ожидания характеризуют отношение общества к учению как к норме поведения, которая принимается человеком и позволяет преодолевать трудности, связанные с осуществлением учебной деятельности. Возможности – это объективные условия, которые необходимы для развертывания учебной деятельности (наличие школы, учебников, библиотеки и т. д.).

Среди названных источников активности, мотивирующих учебную деятельность, особое место занимают личные источники. К их числу относятся интересы, потребности, установки, эталоны и стереотипы, и другие, которые обуславливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности.

Взаимодействие внутренних, внешних и личных источников учебной мотивации оказывает влияние на характер учебной деятельности и ее результаты.

Отсутствие одного из источников приводит к переструктурированию системы учебных мотивов или их деформации.

На основе вышеперечисленных источников активности выделяют следующие **группы мотивов:**

- социальные (осознание социальной значимости учения, понимание личностно-развивающего значения учения, потребность в развитии мировоззрения и миропонимания и др.);
- познавательные (интерес к получению знаний, любознательность, стремление к развитию познавательных способностей, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности и др.);
- личностные (чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников, подражание референтным соученикам, стремление к персонализации или транслированию и эстафированию личностных свойств и др.).

М. В. Матюхина выделяет две основные группы мотивов.

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

1) Мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т. п.

2) Мотивы, связанные с самим процессом учения: ученика побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т. е. ребенка увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты.

II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1) Широкие социальные мотивы:

- мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т. п.;
- мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т. п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

2) Узколичностные мотивы:

- стремление заслужить одобрение, получить хорошие отметки (мотивация благополучия);
- желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация).

3) Отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников (мотивация избегания неприятностей).

По мнению А. К. Марковой, к видам мотивов можно отнести познавательные и социальные мотивы. Если у школьника в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии познавательных мотивов. Если у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о социальных мотивах.

К познавательным мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного.

К социальным – такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц. Они являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации.

Еще более обусловлены внешними моментами такие мотивы, как:

- учеба как вынужденное поведение;
- процесс учебы как привычное функционирование;
- учеба ради лидерства и престижа;
- стремление оказаться в центре внимания.

Эти мотивы могут оказывать и заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. Наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач.

Одной из основных задач учителя является повышение в структуре мотивации учащегося удельного веса внутренней мотивации учения.

По мнению А. К. Марковой, и познавательные, и социальные мотивы могут иметь разные уровни.

1. Уровни познавательных мотивов:

- широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями – фактами, явлениями, закономерностями);
- учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний);
- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования).

2. Уровни социальных мотивов:

- широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения);
- узкие социальные, или позиционные, мотивы (стремление занять определенную позицию) в отношениях с окружающими, получить их одобрение);
- мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

Как указывает А. К. Маркова, разные мотивы имеют неодинаковые проявления в учебном процессе. Например, широкие познавательные мотивы проявляются в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями; учебно-познавательные – в самостоятельных действиях по поиску решения, в вопросах, задаваемых учителю по поводу разных способов работы; мотивы самообразования обнаруживаются в обращениях к учителю с предложениями рациональной организации учебного процесса, в реальных действиях самообразования.

Широкие социальные мотивы проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником своего долга и ответственности; позиционные мотивы – в стремлении к контактам со сверстниками и в получении их оценок, в инициативе и помощи товарищам; мотивы социального сотрудничества – в стремлении к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления. Осознанные мотивы выражаются в умении школьника рассказать о том, что его побуждает, выстроить мотивы по степени значимости; реально действующие мотивы выражаются в успеваемости и посещаемости, в развернутости учебной деятельности и формах ухода от нее, в выполнении дополнительных заданий или отказе от них, в стремлении к заданиям повышенной или пониженной сложности и т. д.

Учебная мотивация характеризуется силой и устойчивостью учебных мотивов. Сила учебного мотива выступает показателем непреодолимого стремления учащегося и оценивается по степени и глубине осознания потребности и самого мотива, по его интенсивности. Сила мотива обусловлена как физиологическими, так и психологическими факторами. К первым следует отнести силу мотивационного возбуждения, а ко вторым – знание результатов учебно-познавательной деятельности, понимание ее смысла, определенная свобода творчества. Кроме того, сила мотива определяется и эмоциями, что особенно ярко проявляется в детском возрасте.

Дж. Аткинсон предложил формулу для подсчета силы мотива (стремления): $M = \Pi \times B \times Z$, где M – сила мотива; Π – мотив достижения успеха как личностное свойство; B – субъективно оцениваемая вероятность достижения поставленной цели; Z – личностное значение достижения этой цели.

Устойчивость учебного мотива оценивается по его наличию во всех основных видах учебно-познавательной деятельности учащегося, по сохранению его влияния на поведение в сложных условиях деятельности, по его сохранению во времени. По сути, речь идет об устойчивости (ригидности) установок, ценностных ориентации, намерений учащегося.

Можно выделить следующие **функции учебных мотивов**:

а) побуждающую функцию, которая характеризует энергетику мотива, иными словами, мотив вызывает и обуславливает активность учащегося, его поведение и деятельность;

б) **направляющую** функцию, которая отражает направленность энергии мотива на определенный объект, т. е. выбор и осуществление определенной линии поведения, поскольку личность учащегося всегда стремится к достижению конкретных познавательных целей. Направляющая функция тесно связана с устойчивостью мотива;

в) **регулирующую** функцию, суть которой состоит в том, что мотив предопределяет характер поведения и деятельности, от чего, в свою очередь, зависит реализация в поведении и деятельности учащегося либо узколичностных (эгоистических), либо общественно значимых (альтруистических) потребностей. Реализация этой функции всегда связана с иерархией мотивов. Регуляция

состоит в том, какие мотивы оказываются наиболее значимыми и, следовательно, в наибольшей мере обуславливают поведение личности.

Наряду с указанными, выделяют еще **функции мотива**:

- стимулирующую, управляющую, организующую (Е. П. Ильин);
- структурирующую (О.К. Тихомиров);
- смыслообразующую (А. Н. Леонтьев);
- контролирующую (А. В. Запорожец);
- защитную (К. Обуховский).

Характеризуя **интерес** (в общепсихологическом определении – это эмоциональное переживание познавательной потребности) как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в повседневном бытовом, да и в профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Об этом могут свидетельствовать такие высказывания, как «у него нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т. д. Такое смещение понятий связано, во-первых, с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения в области мотивации (И. Герbart). Во-вторых, оно объясняется тем, что сам по себе интерес – это сложное неоднородное явление. Интерес определяется «как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы», и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения к учению. Интерес, согласно А. К. Марковой, «может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и высший уровень – преобразующий интерес».

Важность создания **условий возникновения интереса к учителю, к учению** (как эмоционального переживания удовлетворения познавательной потребности) и формирования самого интереса отмечалась многими исследователями. На основе системного анализа были сформулированы основные факторы, способствующие тому, чтобы учение было интересным для ученика (Бондаренко СМ.):

1. Согласно данным этого анализа, важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является **воспитание широких социальных мотивов** деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности.

2. Необходимое условие для создания у обучающихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности – **возможность проявить в учении умственную самостоятельность** и инициативность. Чем **активнее методы обучения**, тем легче вызвать интерес к учению. Основное средство воспитания устойчивого интереса – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от обучающихся активной поисковой деятельности.

3. Большую роль в формировании интереса к учению играет **создание проблемной ситуации**, столкновение обучающихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. Интересна только та работа, которая

требует постоянного напряжения. Легкий материал, не требующий умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоление трудностей в учебной деятельности – важнейшее условие возникновения интереса к ней. Но трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только тогда, когда эта трудность сильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает.

4. Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) **разнообразны**. Разнообразие обеспечивается не только столкновением обучающихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать новые стороны. Один из приемов возбуждения у обучающихся познавательного интереса – «отстранение», т. е. показ обучающимся нового, неожиданного, важного в привычном и обыденном. **Новизна материала** – важнейшая предпосылка возникновения интереса к нему. Однако познание нового должно опираться на уже имеющиеся у школьника знания. Использование прежде усвоенных знаний – одно из основных условий появления интереса.

5. Существенный фактор возникновения интереса к учебному материалу – его **эмоциональная окраска**, живое слово учителя.

Эти положения, сформулированные СМ. Бондаренко, могут служить определенной программой организации учебного процесса, специально направленной на формирование интереса.

Важным элементом для анализа мотивационной сферы учения школьников является отношение к нему самого школьника. Так, А. К. Маркова, определяя три **типа отношения к учению** – отрицательное, нейтральное и положительное, – приводит четкую дифференциацию последнего на основе включенности в учебный процесс. Очень важно, пишет она, для управления учебной деятельностью школьника: «...а) положительное, неявное, активное... означающее готовность школьника включиться в учение... б) ...положительное, активное, познавательное, в) ...положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества». Другими словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятельности, или его мотивация, является не только многокомпонентной, но и разнообразной, разноуровневой, что лишний раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования, но и учета, и, даже, адекватного анализа.

Развитие внутренней мотивации учения.

Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг внешнего мотива на цель учения. Каждый шаг этого процесса является сдвигом одного мотива на другой, более внутренний, более близкий к цели учения. Поэтому в мотивационном развитии учащегося следует учитывать, так же, как и в процессе обучения, зону ближайшего развития.

Развитие внутренней мотивации учения – это движение вверх. Гораздо проще двигаться вниз. Нередко в реальной педагогической практике родителей и учителей используются такие «педагогические подкрепления», которые приводят к **регрессу мотивации учения** у школьников. Ими могут быть: чрезмер-

ное внимание и неискренние похвалы, неоправданно завышенные оценки, материальное поощрение и использование престижных ценностей, а также жесткие наказания, принижающая критика или полное игнорирование, неоправданно заниженные оценки и лишение материальных поощрений и иных стимулов.

Эти воздействия обуславливают ориентацию ученика на мотивы самосохранения, материального благополучия и комфорта.

Сдвиг мотива на цель зависит не только от характера педагогических воздействий, но и от того, на какую внутриличностную почву и объективную ситуацию учения они ложатся. Поэтому необходимым условием развивающего сдвига мотива на цель является **расширение жизненного мира** школьника (В. Э. Мильман).

Выше указывалось, что нужными мотивами, которые следует формировать у обучающихся, чтобы осуществить главную цель школы – воспитание личности, являются широкие социальные мотивы и все внутренние мотивы, в первую очередь мотивы саморазвития, самовоспитания и самосовершенствования, а также интересы к соответствующим деятельности по саморазвитию, самовоспитанию и самосовершенствованию.

А. К. Маркова подчеркивает, что мотивы всех видов и уровней могут проходить в своем становлении следующие этапы:

1. актуализация привычных мотивов;
2. постановка на основе этих мотивов новых целей;
3. положительное подкрепление мотива при реализации этих целей;
4. появление на этой основе новых мотивов;
5. соподчинение разных мотивов и построение их иерархии;
6. появление у ряда мотивов новых качеств (самостоятельности, устойчивости и др.).

Л. М. Фридман выделяет два основных **пути формирования у обучающихся нужной мотивации. Первый путь**, иногда называемый «снизу вверх» состоит в **создании** таких **объективных условий**, такой организации деятельности обучающихся, которые необходимо ведут к формированию у них нужной мотивации. Этот путь означает, что учитель, опираясь на уже имеющиеся у обучающихся потребности, так организует определенную деятельность, чтобы она вызвала у них положительные эмоции удовлетворения, радости. Если эти чувства обучающиеся испытывают достаточно долго, то у них возникает новая потребность – в самой этой деятельности, вызывающей у них приятные эмоциональные переживания. В общую мотивацию школьников тем самым включается новый стойкий мотив к указанной деятельности.

Вот один из многих примеров формирования нужных мотивов с помощью этого пути. Допустим, мы хотим сформировать у обучающихся стойкий мотив – интерес к решению задач, если такого мотива у них еще нет. Опираясь на имеющуюся у обучающихся, потребность выполнять требования взрослых, учитель организует самостоятельное решение задач так, чтобы гарантировать полный успех каждого ученика в этом деле, например, обучающимся даются заведомо легкие задачи. При этом учитель хвалит обучающихся за успешно

выполненную работу и повторяет это до тех пор, пока ученики не обретут полной уверенности в своих возможностях в решении задач. Затем учитель, предупреждая, что теперь он даст им сложные задачи, дает опять достаточно легкие, посильные для каждого ученика. Тем самым у обучающихся постепенно крепнет уверенность в своих силах и возможностях, они сами просят давать им новые и новые задачи, причем повышенной трудности. Тогда учитель начинает увеличивать степень трудности задач, и таким образом у обучающихся удается сформировать стойкую положительную мотивацию к решению задач любой трудности.

Второй путь заключается в усвоении воспитуемым предъявляемых ему в готовой «форме» побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые по замыслу воспитателя должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Это механизм формирования «сверху вниз».

Такой путь связан с методами убеждения, разъяснения, внушения, информирования, примера. Особую роль здесь играет коллектив, социальная среда, в которой живет и действует ученик, взгляды, убеждения, традиции, принятые в этой среде. Когда ученик видит, что окружающие его товарищи и взрослые относятся к тому или другому объекту (например, к знаниям по какому-то предмету, к какой-то работе и т. д.) как к особой ценности и направляют свою деятельность на овладение этим объектом, то и он перенимает этот взгляд на данный объект. Тем самым у ученика возникает особое отношение к этому объекту как к некой ценности и потребность в овладении им, т. е. возникает новый стойкий мотив.

Как указывает Л. М. Фридман, учитель в своей воспитательной работе должен использовать для формирования у обучающихся нужной мотивации оба этих пути.

Кроме того, на формирование мотивации оказывают влияние содержание учебных предметов, организация учебного процесса, внеклассной и внешкольной работы, личность учителя и многие другие факторы (например, отношения семьи ученика к учению, к воспитанию и еще многое другое). «...Особо подчеркнем фактор традиций школы, характер жизни в школе, интерес учителей к процессу воспитания обучающихся, увлеченность их этим трудным и сложным делом. Ведь равнодушие одних учителей не менее заразительно, чем увлеченность других».

А. Н. Леонтьев писал: «...И в учении тоже, чтобы не формально усвоить материал, нужно не отбыть обучение, а прожить его, нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося. Даже в обучении навыкам, обыкновенным двигательным навыкам, это тоже так. Даже приемами штыкового боя нельзя как следует овладеть, если нет к этому внутреннего отношения как мотива, и все выглядит как голая техника «длинных уколов» и «коротких уколов», «отбивов вверх» и «отбивов вниз». Даже здесь полезно старое классическое «рассердись!», которое испокон веков требовалось

от русского солдата». «Рассердись!» означает не что иное, как требование заинтересованности в деловом результате осваиваемой деятельности, хотя как предмет, так и продукт этой деятельности являются всего лишь имитацией будущих реальных ее структурных образований». Анализ данного высказывания А. Н. Леонтьева позволяет увидеть, что выражение «иметь жизненный смысл» для него означало, что учение должно выступать не как самодовлеющее познание, а скорее как подготовительный функциональный компонент (или, как сказал бы сам А. Н. Леонтьев, «фаза приготовления») будущей «деловой» деятельности, т. е. деятельности, выполняемой на основе предметно-специфического, внешнего по отношению к познанию мотива. Разумеется, было бы натяжкой сказать, что ученый описывает здесь ситуацию трудового обучения: главной движущей силой усвоения является все-таки познавательный мотив. При этом имеет место своеобразное «удвоение», когда на имеющуюся реальную ситуацию (усвоение) накладывается идеальная, воображаемая ситуация (будущая трудовая деятельность), так что можно сказать, что «деловая» деятельность также выполняется, хотя и в умственном плане, при этом обучающийся «потребляет» то умение или знание, которое в реальном плане им только лишь усваивается. Подобное «потребление» формируемого умения и дает дополнительный мотивирующий эффект.

Для того чтобы сформировать у обучающихся стойкую положительную мотивацию, нужно **следить за динамикой развития у обучающихся мотивов учения** и самовоспитания с тем, чтобы своевременно корректировать свою педагогическую деятельность, свое индивидуальное воздействие на отдельных обучающихся. Для этого необходимо периодически проводить **обследование** всех обучающихся с целью выявления характера мотивации их учения, установления доминирующего мотива.

Основой для этого служит целенаправленное **наблюдение** учителей за деятельностью обучающихся:

1. Имеется ли у ученика интерес к учебно-воспитательному процессу?
2. К чему именно в этом процессе имеется наибольший интерес?
3. Имеется ли у него интерес к данному учебному предмету?
4. Что именно интересует ученика в нем:
 - содержание учебного предмета;
 - методы открытия новых знаний;
 - методы решения задач;
 - внешние результаты – оценки, престиж и т. д.

Кроме наблюдений можно использовать различного рода **анкеты, беседы, сочинения** с целью более точного выявления субъективно осознаваемых мотивов, интересов обучающихся и склонностей.

Можно использовать и некоторые методики более объективного характера. Л. М. Фридман приводит следующие методики:

Методика «свободных заданий». В конце урока учитель предлагает обучающимся какие-то необязательные задания, предупредив, что их выполнение лишь желательно, но полезно, например, для более глубокого освоения

учебного материала. Он должен предупредить, что никаких оценок за выполнение этого задания не будет выставляться.

Очевидно, что выполнение подобных заданий свидетельствует о внутреннем интересе обучающихся к данному учебному предмету. Если такие свободные задания применять нечасто, но систематически, то по их результатам можно с большой надежностью установить характер мотивации обучающихся.

Методика прерывания процесса решения задач. Она предполагает, что самостоятельный возврат ученика к нерешенной задаче осуществляется при наличии у него внутренней мотивации, обнаруживая у него одно из проявлений познавательного мотива – стремление к завершенности учебных действий. Эту методику можно применять в двух вариантах.

Первый вариант. В процессе урока учитель ставит перед обучающимися какую-то достаточно сложную задачу. После обсуждения различных способов ее решения учитель, убедившись, что задача понята и обучающиеся смогут ее решить, специально уходит из класса, находя какой-либо предлог для этого. Выходя, он не дает никаких указаний обучающимся. Минут через 10-15 учитель возвращается и, обойдя обучающихся, фиксирует, кто решал задачу, а кто занимался совсем иным делом. Тем самым он выявляет наличие у обучающихся стойких учебно-познавательных мотивов.

Второй вариант этой методики состоит в том, что учитель рассчитывает время урока таким образом, чтобы обучающиеся успели лишь разобрать предложенную задачу, но не завершить ее решение. Когда раздастся звонок, учитель никакого задания обучающимся не дает. А на следующем уроке фиксирует, кто из обучающихся продолжил решение задачи или даже полностью ее решил.

Методика составления задач и вопросов. Перед завершением очередной темы учитель обращается к классу: «Мы заканчиваем изучение темы. Для того, чтобы обобщить пройденный учебный материал и установить уровень его усвоения каждым из вас, выявить те вопросы, которые остались недостаточно усвоенными, мы проведем обобщающий урок (зачетный урок, письменную работу и т. д., в зависимости от специфики учебного предмета). Для этого прошу, кто желает, можно по бригадам, составить набор вопросов (вариант письменной работы и т. д.), по которым мы проведем обобщение темы. Ваши предложения мы обсудим на следующем уроке».

Собрав предложения обучающихся, учитель по характеру и оригинальности этих предложений может судить об интересах обучающихся, о характере их мотивации.

А. К. Маркова описывает несколько методов, являющихся наиболее надежными для изучения мотивации обучающихся и наиболее приемлемыми для учителя.

1. Длительное (так называемое лонгитюдное) изучение, в том числе наблюдение учителя за повторяющимися поступками и различными проявлениями мотивации обучающихся.

2. Индивидуальный формирующий эксперимент в виде дополнительного занятия с учеником при той или иной степени дозированной помощи при реше-

нии задач. Общий ход такого занятия состоит в предъявлении задания повышенной сложности, затем обучении ученика с помощью подсказок и в предъявлении аналогичного задания для того, чтобы выявить обучающий эффект занятия.

3. Индивидуальный формирующий эксперимент хорошо проявляет себя в сочетании с изменением формы предъявления задания (например, в словесной и наглядной форме), с варьированием его уровня трудности. Существует мнение, что задание диагностично, если оно настолько сложно, что решается лишь половиной группы, причем наиболее сильной. Индивидуальный формирующий эксперимент является самым надежным средством выявления мотивации учения.

4. Одним из вариантов индивидуального формирующего эксперимента является постановка школьников в ситуации реального нравственного выбора, например соподчинения мотивов. Такие ситуации либо создаются учителем специально, либо учитель умело использует ситуации такого рода, возникающие в реальной жизни.

5. Индивидуальный формирующий эксперимент должен проходить в форме диалога, сотрудничества учителя и обучающихся, для чего целесообразно овладение учителем так называемыми «диалогическими техниками». Вариантом таких диалогических ситуаций является опрос обучающихся, в ходе которого учитель выступает как диагност, т. е. он не ограничивается утверждением о наличии или отсутствии знаний у обучающихся, а вместе с учеником стремится выяснить причины незнания. Для этого он задает вопросы о том, каким способом ученик решал задачу, какие этапы работы были для него труднее и т. д. Диагностические возможности опроса составляют один из резервов психологического изучения учителем обучающихся, в том числе их мотивации.

6. Вышеназванные методы изучения (индивидуальный формирующий эксперимент, постановка в ситуации выбора) лучше облекать в привычные для обучающихся формы регулярно проводимых учебных работ (устный опрос, письменная проверка, индивидуальное дополнительное занятие).

7. Полученные с помощью разных методических приемов данные учителю необходимо сопоставлять с жизненными показателями обучающихся.

Учебная деятельность всегда полимотивирована. Мотивы учебной деятельности не существуют в изолированном виде. Чаще всего они выступают в сложном взаимопереплетении и взаимосвязи. Одни из них имеют основное значение в стимулировании учебной деятельности, другие – дополнительное. Принято считать, что социальные и познавательные мотивы являются психологически более значимыми и чаще проявляемыми.

Учебные мотивы различаются не только по содержанию, но и по мере их осознанности. Наиболее адекватно осознаются мотивы, связанные с близкой перспективой в учении. В ряде ситуаций учебные мотивы остаются замаскированными, т. е. трудно выявляемыми.

«Мотивирующие методики:

- Требования должны быть высокими, но реалистичными.

- Ставьте задачи вместе с обучающимися.
- Четко разъясняйте, что необходимо, чтобы добиться успеха по вашему предмету.
- Для развития внутренней мотивации, вместо слов «должен», «требую», употребляйте слова «интересно, как ты сможешь...», «попробуй» и т. п.
- Избегайте создания атмосферы конкуренции среди обучающихся.
- О своем предмете всегда говорите с энтузиазмом и вдохновением.
- Создавайте «ситуации успеха».

Построение урока:

- Всегда исходите из сильных сторон и интересов обучающихся.
- Увеличивайте сложность изучаемого материала постепенно.
- Используйте как можно более разнообразные методы и техники обучения.
- Акцентируйте внимание обучающихся на новых умениях и знаниях, а не на отметках.
- Никогда не угрожайте отметкой.
- Тесты должны способствовать познанию, а не внушать страх.

Мотивация путем комментирования работы, выполненной обучающимися:

- Обратная связь должна быть своевременной.
- Вознаграждайте успех (словом, жестом) и не просто похвалой, а положительным конструктивным комментарием.
- Давайте обучающимся почитать работы друг у друга и оценить как положительные стороны, так и то, что нуждается в доработке (без отметки!).
- В первую очередь всегда отмечайте положительные аспекты, а затем уже критикуйте. Негативная обратная связь должна быть очень специфичной и направленной на слабые стороны работы, а не на учащегося.
- Никогда не унижайте обучающихся публичным разбором слабых сторон и оскорбительными комментариями.
- Предоставляйте обучающимся возможность подумать, не торопитесь с подсказкой.

Следует отметить, что существует целый ряд научно разработанных способов повышения мотивации в учебном процессе. Их использование поможет избежать многих трудностей, о которых говорилось в самом начале. Для этого необходимо придерживаться следующих требований:

1. По возможности исключить награждения и призы за правильно выполненные задания, ограничиваясь лишь оцениванием и похвалой.
2. Как можно реже использовать на уроке ситуации соревнования. Лучше приучать ученика к анализу и сравнению своих собственных результатов и достижений. (Ситуацию соревнования можно переключить на игровые виды деятельности).
3. Стараться не навязывать учебных целей «сверху». Совместная работа с обучающимися по выработке целей и задач может оказаться значительно эффективнее.

4. Помнить о том, что резкая критика ошибок вызывает негативные эмоции и отрицательно влияет на отношение ученика к учебной деятельности.

5. Стараться избегать установления временных ограничений там, где это представляется возможным, так как это не только подавляет развитие творчества, но и препятствует развитию внутренней мотивации.

6. Регулировать уровень сложности заданий, чтобы способствовать проявлению мастерства и компетентности каждого ученика.

7. По возможности предоставлять ученику право выбора форм и методов достижения поставленных задач.

8. Подбирать учебные задания с элементом новизны и непредсказуемости, что способствует активизации мыслительной деятельности и формирует внутренний интерес к процессу выполнения задания.

9. Предоставлять ученикам возможность усовершенствовать работу и повысить отметку при условии, что в первый раз они сдают работу ранее намеченного времени.

Например: Учитель задает обучающимся домашнее задание – написать сочинение, – при этом предупреждает учеников, что если они выполнят и сдадут на проверку работу раньше намеченного срока, то после проверки у них будет возможность доработать сочинение, опираясь на полученные рекомендации. При первой проверке отметку за работу учитель не ставит. Оценивается и выставляется отметка в журнал за доработанный вариант.

Мотивация позволяет повысить познавательную активность обучающихся и добиться успешного усвоения учебной программы. Мотивация к формативному оцениванию может быть ориентированной как на краткосрочный, так и на долгосрочный эффект. К краткосрочным эффектам относятся ориентирование на самые важные аспекты изучаемого материала, возможность экспериментировать без боязни получить низкую отметку и ясное представление о месте изучаемой темы во всем предмете. К долгосрочным эффектам можно отнести четкое представление о собственных возможностях, выбор стратегий обучения, понимание критериев результативности» (Шакиров Р. Х. и др., с. 44-46).

В современных УМК также уделяется внимание формированию учебной мотивации обучающихся. Например, в УМК «Английский в фокусе» так описывается значение учебной мотивации и тактика ее формирования: «Мотивация – необходимое условие успешной творческой работы ... При презентации выполненного задания неизменно находите слова для похвалы обучающихся, практикуйте разнообразные формы поощрения и т. д. Дайте им почувствовать, что они сделали что-то особенное. Таким образом весь класс получит заряд соответствующей мотивации».

12.3.3. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо ознакомиться с приведенными ниже теоретическими материалами и составить алгоритм работы педагога по формированию психологической готовности к школе.

Материалы для изучения (А. А. Семенова «Организация превентивной работы по сохранению и укреплению психологического здоровья детей дошкольного возраста»)

Психологическая готовность к школе

Начало школьного обучения – закономерный этап на жизненном пути ребенка: каждый дошкольник, достигая определенного возраста, идет в школу. От того, насколько успешным будет начало школьного обучения, зависит успеваемость ученика в последующие годы, его отношение к школе, учению и, в конечном счете, благополучие в его школьной и взрослой жизни. Как ребенок будет учиться, станет ли радостным и счастливым этот период в жизни семьи или вскроет ранее невидимые трудности – все это зависит от подготовленности ребенка и его семьи к новым условиям. Поэтому психологи ставят на первый план психологическую готовность ребенка к школе. Родителям важно не только знать о том, что же собой представляет психологическая готовность к школе, но и уметь ее целенаправленно созидать.

Психологическая готовность к школе – это комплекс психологических качеств, обеспечивающих успешное обучение в школе. Другими словами, это такой уровень физического, психического и социального развития ребенка, который необходим для успешного усвоения школьной программы без ущерба для его здоровья.

Содержание психологической готовности к школе определяется той системой требований, которую предъявляет ребенку школа, другими словами, ребенок должен быть готов к требованиям современной школы. В соответствии с этими требованиями **составными компонентами психологической готовности** к школе являются мотивационная, личностная, интеллектуальная готовность.

Физиологическая готовность к школе

Наряду с психологической готовностью к обучению в школе, очень важную роль играет физиологическая готовность к школе. Физиологическая готовность к школе составляет фундамент школьной готовности и определяется уровнем развития основных функциональных систем организма ребенка и состоянием его здоровья.

Оценку физиологической готовности детей к систематическому школьному обучению проводят медики по определенным критериям. К критериям физиологической готовности относятся: нормальный вес, рост, объем груди, мышечный тонус, пропорции, кожный покров и прочие показатели, соответствующие нормам физического развития мальчиков и девочек 6-7 летнего возраста; состояние зрения, слуха, моторики (особенно мелких движений кистей рук и пальцев); состояние нервной системы ребенка: степень ее возбудимости и уравновешенности, силы и подвижности; общее состояние здоровья.

Физиологическое развитие ребенка непосредственно влияет на школьную успеваемость и является основой для формирования психологической готовности к школе. Частоболеющие, физически ослабленные обучающиеся, дети, имеющие функциональные и органические отклонения в развитии нервной си-

стемы даже при наличии высокого уровня развития умственных способностей, как правило, испытывают трудности в обучении, так как с началом школьного обучения резко возрастает нагрузка на организм ребенка.

При формировании физиологической готовности к школе важно создавать условия для полноценного физического развития ребенка, обеспечить необходимую для этого двигательную активность, так как движение - главное условие нормального роста и развития организма. Целесообразно развивать те отделы опорно-двигательной системы, которые обеспечивают графическую деятельность и выполнение письменных упражнений, а также необходима тренировка и укрепление мышц спины. Плавание, прогулки, велосипед – это занятия, способствующие будущему успешному вступлению в школьную жизнь.

Мотивационная готовность к школе

Чтобы ребенок успешно учился, он, прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к серьезным занятиям, ответственными поручениям. Таким образом, первым и самым важным компонентом личностной готовности к школе является **внутренняя позиция школьника**. Внутреннюю позицию школьника в самом широком смысле можно определить как систему потребностей и стремлений, связанных со школой, т. е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком как его собственная потребность: «Хочу в школу!» Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок теряет интерес к дошкольному способу жизни и дошкольным занятиям, и видам деятельности и проявляет активную заинтересованность в школьно-учебной действительности в целом и особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением. Такая положительная направленность ребенка на школу – важнейшая предпосылка благополучного вхождения в школьно-учебную действительность, принятия школьных требований, полноценного включения в учебный процесс.

К 6 годам у большинства детей появляется желание стать школьниками. Однако важно знать, что привлекает ребенка в школе. Один ребенок может стремиться в школу потому, что его родители пообещали купить яркий ранец, а другой желает познать тайны Вселенной. Установлено, что учебная деятельность дошкольников и начинающих школьников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов учения:

- Социальные мотивы – основаны на понимании общественной значимости и необходимости учения и стремлении к социальной роли школьника (Я хочу в школу, потому что все дети должны учиться, это нужно и важно)
- Учебно-познавательные мотивы – интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому
- Оценочные мотивы – стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение (Я хочу в школу, потому что там я буду получать только пятерки)
- Позиционные мотивы – связаны с интересом к атрибутике школьной жизни и позиции школьника (Я хочу в школу, потому что там большие, а в детском саду только маленькие, мне купят тетради, пенал и портфель)

- Внешние по отношению к школе и учению мотивы (Я пойду в школу, потому что мама так сказала)
- Игровой мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность (Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями).

Наиболее благоприятными для успешного обучения в школе являются учебно-познавательные мотивы, наименее благоприятными – игровые и внешние по отношению к учению мотивы. В соответствии с данной классификацией мотивов учения выделяют следующие этапы становления внутренней позиции школьника:

1 этап. На седьмом году жизни у детей присутствует положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержательные моменты школьно – учебной действительности. Т. е. ребенок хочет пойти в школу, но при этом стремится сохранить дошкольный образ жизни. Школа привлекает ребенка своими внешними аксессуарами, его занимает, есть ли в школе форма одежды, как их оценивают, каковы правила поведения в школе и т. д.

2 этап. Появляется ориентация на содержательные моменты школьной действительности, но в первую очередь ребенок выделяет не собственно учебные аспекты этой действительности, а социальные. Такому ребенку скорее нравится играть роль школьника – поднимать руку при ответе на вопрос, приходить вовремя на урок т. д.

3 этап. Возникает собственно позиция школьника, в ней сочетаются социальная направленность и ориентация на учебные составляющие школьной жизни. Такой ребенок хочет узнавать что-то новое, научиться писать, читать и т. д.; понимает, что учеба в школе – это ответственное дело, это ступенька к взрослости. Именно такая внутренняя позиция школьника является наиболее благоприятной. В противном случае ребенок будет вести себя в школе «по-детски», учиться неровно – только если ему интересно.

Но этого этапа дети в среднем достигают лишь к концу восьмого года жизни. Как показывают исследования, внутренняя позиция школьника проявляется при поступлении в школу у 41 % шестилетних и 52 % семилетних детей.

Формирование мотивов учения и положительного отношения к школе является одной из важнейших задач педколлектива ДООУ и родителей. Работа по формированию у детей внутренней позиции школьника направлена на решение трех основных задач:

1. Формирование у детей правильных представлений о школе.
2. Формирование положительного эмоционального отношения к школе.
3. Формирование опыта учебной деятельности.

Для формирования внутренней позиции школьника целесообразно использовать следующие приемы:

- Беседы о школе
- Совместное чтение художественной литературы соответствующей тематики
- Просмотр картинок, фильмов, передач о школе с последующим обсуждением

- Знакомство с пословицами, поговорками, стихами, в которых ценится ум, учение.
- Рассказ родителей о своих любимых учителях, показ фотографий, грамот школьных лет.
- Личный пример – например, обращение при ребенке к семейной библиотеке в поисках решения возникшей проблемы.
- Игра «в школу» и непосредственное участие родителей в ней, например, в роли учителя, или напротив, непоседливого ученика.
- Рисование школы (рисунок школы после экскурсии, рисунок «В какой школе я хочу учиться» и т. д.).
- Привлечение младших детей к школьным праздникам старших детей. (Но попросите старших школьников не рассказывать малышу различные неприятные истории про школу).
- Экскурсия в школу.
- Подготовительные к обучению в школе курсы, дающие возможность почувствовать себя в роли школьника.

Очень важным при использовании различных приемов формирования внутренней позиции школьника является создание эмоционального опыта – чтобы сообщаемый о школе материал был ребенком не только понят, но и прочувствован, пережит им. При сообщении информации о школе важно придерживаться «золотой середины» - с одной стороны, недопустимо запугивание детей школой: «Ты же двух слов связать не умеешь, как ты в школу пойдешь!» С другой стороны, следует помнить, что лучше не рисовать школу в слишком радужных тонах. В этом случае при столкновении с реальностью сильное разочарование может вызвать отрицательное отношение к школе. Самое главное – вселить в ребенка чувство уверенности: «У тебя обязательно получится! Да и мы рядом, поможем!»

Личностная готовность к школе

Личностная, или социальная готовность к школе представляет собой готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения. Личностная готовность к школе важна для успешной учебной деятельности и скорейшей адаптации ребенка к новым условиям.

Личностная, или социальная, готовность к школе включает в себя следующие компоненты:

1. Отношение к учителю.

Отношение к учению неразрывно связано с отношением к учителю. В конце дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка с взрослым, как внеситуативно – личностное общение. При этой форме общения взрослый становится авторитетом, образцом для подражания. Его требования выполняются с желанием, на его замечания не обижаются, а стараются исправить ошибки. Таким образом, дети должны адекватно воспринимать позицию учителя, его профессиональную роль. Тесно связано с отношением к учителю

умение учиться у взрослого. Ребенок должен уметь слушать взрослого, понимать его слова, быть внимательным к его требованиям.

2. Отношения с другими детьми.

Классно-урочная система обучения предполагает не только особые отношения ребенка с учителем, но и специфические отношения с другими детьми. Ученики должны учиться деловому общению друг с другом, уметь успешно взаимодействовать, выполняя совместные учебные действия. Для 6 – 7 летних детей наиболее характерно кооперативно – соревновательное общение со сверстниками. Они следуют общей игровой цели, но видят друг в друге соперников, противников. Достаточно редко в этом возрасте наблюдается такая форма общения со сверстниками, как сотрудничество, когда дети принимают общую для них задачу и сопереживают партнеру. Ребенок считается личностно готовым к школе, если может общаться со сверстниками на кооперативно – соревновательном уровне или на уровне сотрудничества.

3. Отношение к себе.

Личностная готовность к школе включает также определенное отношение к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, т. е. определенный уровень развития самосознания. Самооценка школьника должна быть адекватной и дифференцированной. (Однако следует помнить, что в 6 лет возрастной нормой является завышенная недифференцированная самооценка. Адекватной и дифференцированной она станет лишь к 7 годам.)

4. Произвольность поведения.

Другим важным компонентом личностной готовности к школе является произвольность поведения и тесно связанная с ним сформированность волевого действия и волевых качеств личности ребенка (произвольность – способность удерживать внимание на выполнении задания, не вызывающего непосредственного интереса). В дошкольном возрасте возрастной нормой является непроизвольность поведения, когда ребенок действует под воздействием эмоциональных импульсов. У дошкольника яркое восприятие, легко переключаемое внимание и хорошая память, но произвольно управлять ими он еще как следует не умеет. Ребенок может надолго и в деталях запомнить какое-то событие или разговор, если он чем-то привлек его внимание. Но сосредоточиться сколь угодно длительное время на том, что не вызывает у него непосредственного интереса, ему трудно. А современная школа требует от ребенка умения действовать по правилам школьной жизни, а не в соответствии с собственными чувствами и желаниями. Школьник должен уметь выполнять указания взрослого, ставить и достигать цель, преодолевая некоторые препятствия, проявляя такие волевые качества как дисциплинированность, инициативность, организованность, решительность, настойчивость, самостоятельность. В состав произвольности входят следующие умения:

- Принятие учебной задачи взрослого – желание выполнять задание взрослого (принятие задачи для себя) и понимание того, что надо делать (понимание задачи)

- Умение самостоятельно выполнять последовательность действий
- Умение действовать по заданному наглядному образцу
- Умение действовать по устной инструкции взрослого
- Умения подчинять свои действия правилу

Эмоционально-волевою готовностью к школе считают сформированной, если ребенок умеет ставить цель, принимать решение, намечать план действий, прилагать усилия к его реализации, преодолевать препятствия.

Формирование у детей стремления не пасовать перед трудностями, не отказываться от намеченной цели при столкновении с препятствиями, развитие способности побороть непосредственное желание, отказаться от привлекательного занятия, игры, ради выполнения поручения взрослого поможет ребенку самостоятельно или лишь при незначительной помощи взрослого преодолеть трудности, которые возникнут у него в первом классе.

Для формирования произвольности поведения нужно ставить перед ребенком задачи, которые требуют волевого усилия. Исследования показывают, что в дошкольном возрасте успешнее этого можно достичь в игровой деятельности. Особенно эффективны для развития произвольности и самоконтроля игры с правилами, например: «Вы поедете на бал?», «Барыня прислала 100 рублей», «Раз, два, три, морская фигура замри» и т. д.

5. Эмоциональная устойчивость.

При ссорах, конфликтах с обучающимися, обидах, замечаниях учителя ребенок должен сдерживать себя, управлять своим поведением, уметь подавлять свои агрессивные вспышки, импульсивные реакции.

6. Коммуникативные умения.

Умение общаться со сверстниками и взрослыми, правильно воспринимать ситуацию, адекватно вести себя, умение работать в коллективе, считаться с желаниями других, вежливое поведение, и т. д.

При формировании личностной готовности к школе целесообразно использовать совместные игры детей, совместные игры детей и взрослых, где взрослый личным примером и советом задает нужный образец поведения и помогает выработать оптимальный для ребенка стиль. Кроме того, совместные игры взрослого и ребенка имеют особое значение для установления тесного дружеского контакта, близости и взаимопонимания родителей и детей.

Интеллектуальная готовность к школе

Важно, чтобы ребенок к школе был умственно развит. В это понятие входит как запас знаний об окружающем, так и уровень развития познавательных процессов. Важно не путать интеллектуальное развитие ребенка и его обученность. Обученность – это те умения и навыки, которым ребенка обучили: умение писать, читать, считать. Интеллектуальное развитие – это некий умственный потенциал, способность ребенка к саморазвитию, к самостоятельному обучению (обучаемость). Обученность может облегчить жизнь ребенку в первые месяцы в школе и даже создать ему временную успешность. Но в ней же кроется и опасность, что ребенку будет скучно учиться. Кроме того, в определенный момент резерв обученности истощится, (а ребенок уже расслабился). Поэтому

лучше сосредоточить внимание не на форсировании учебных умений, которыми ребенок должен овладеть в школе, а на развитии психических функций, обеспечивающих обучаемость.

Интеллектуальная готовность к школе включает в себя следующие компоненты:

1. Произвольность познавательных процессов.

Современная школа предъявляет серьезные требования к познавательным процессам ребенка. Ребенок в школе должен внимательно слушать учителя, не отвлекаться, не просто запоминать, а запоминать правильно, проявляя активность в усвоении учебного материала.... Таким образом, в интеллектуальной готовности к школе на первый план выступает произвольность познавательных процессов: внимания, памяти, мышления, воображения, речи.... Наиболее важными для обучения в школе являются такие произвольные познавательные процессы как концентрация внимания (умение заниматься самостоятельно каким-либо делом, требующим сосредоточенности в течение 30 минут) и логическое запоминание.

2. Предпосылки логического мышления.

Усвоение систематизированных знаний, обобщенных способов решения задач в процессе школьного обучения предполагает развитие у детей предпосылок логического мышления (способность осуществлять элементарные умозаключения, рассуждать), в частности, способности объединять предметы и явления действительности на основе выделения их существенных свойств (мыслительная операция обобщение). Кроме того, усвоение школьной программы потребует от ребенка умения сравнивать, анализировать, классифицировать, делать самостоятельные выводы, устанавливать причинно-следственные связи. Обладание этими умениями обеспечивает ребенку высокий уровень обучаемости.

3. Наглядно-образное мышление.

Успешность обучения в 1 классе обусловлена в большей степени уровнем развития наглядно-образного мышления (способность ребенка мыслить образами, решение мыслительных задач при помощи образов предметов и явлений) и в меньшей степени – логического. Недостаточное развитие образного мышления у обучающихся начальной школы может быть причиной специфических ошибок при чтении и письме: зеркальности, замене букв, сходных по написанию и т. д., серьезных затруднений в усвоении математики.

4. Вербальная механическая память

Другим важным компонентом интеллектуальной готовности к школе является вербальная механическая память (способность удерживать в памяти небольшие порции информации, указания учителя, необходимые для выполнения задания – 4–6 слов из 10), так как особенностью обучения в начальный период является то, что большая часть информации, получаемой обучающимися от учителя, внешне не имеет логической связи, и представляет собой перечисление последовательности действий, которые нужно выполнить для решения задачи. От того, насколько точно ребенок запомнит последовательность правил,

во многом зависит успешность усвоения грамоты и других предметов начальной школы.

5. Графический навык.

Наибольшую проблему в обучении современных первоклассников представляет неподготовленность руки к письму. Важно правильно выявить причины графической неготовности к обучению письму. Их может быть несколько:

- Отсутствие интереса к освоению письма и выполнению графических упражнений.

- Недостаточное развитие мелких мышц пишущей руки (физиологическая неготовность к обучению письму).

- Несформированность выполнения графических движений, недостаточный опыт их выполнения (психологическая неготовность к обучению письму).

Специалисты не рекомендуют обучать дошкольников написанию письменных букв и тем более использовать для подготовки к школе школьные прописи.

Не менее важным требованием школы ребенку является требование познавательного отношения к действительности, способности удивляться и искать причины замеченной перемены, новизны.

При формировании интеллектуальной готовности к школе целесообразно использовать следующие приемы:

- Старайтесь всегда отвечать на вопросы ребенка. Если своим вниманием вы поддерживаете интерес к познанию, то он будет развиваться, крепнуть.

- Важно не давать сразу готовые знания, а дать возможность приобрести их самостоятельно – организуйте интересные и содержательные занятия, беседы, наблюдения. Развивайте кругозор ребенка, его ориентацию в окружающем. Помогайте ребенку осмысливать эти знания, включать разрозненные сведения в общую картину. Для этого можно использовать фильмы, рассказы, экскурсии и т. п.

- Очень важный способ развития – читать ребенку книги. Чтение нельзя подменять прослушиванием кассет или телевизором. Разучивайте стихи, скороговорки и сочиняйте сказки.

- Для успешной подготовки к школе особенно важна игровая деятельность. Полезна не только игра «в школу», но и самые обычные игры.

- Развивайте познавательные процессы и мыслительные операции ребенка с помощью специальных развивающих игр. Для развития предпосылок логического мышления и способности к обобщениям используются такие развивающие игры как «Разложи фигуры на группы», «Что не подходит?», «Четвертый лишний», «Назови одним словом», «Классификация», «Зоологическое лото» и т. д. Для развития наглядно-образного мышления используются такие упражнения как «Рисование по клеточкам», «Складывание узоров», «Узнавание наложенных изображений» и т. д.

Вводные навыки

Успешность обучения детей, поступивших в 1 класс школы, во многом определяется наличием у них определенных элементарных представлений о специфическом содержании обучения и способах выполнения учебной деятельности – вводных навыков. Достаточный уровень вводных навыков облегчает адаптацию ребенка к школе и усвоение более сложных знаний и навыков и рассматривается как один из основных показателей готовности к школе.

В состав вводных навыков входят:

1. Речевые знания и умения:

- Знание букв, умение читать.
- Звуковой анализ слова.
- Построение фразы.
- Словарный запас.
- Фонематический слух.
- Звукопроизношение.

2. Математические знания и представления:

- Счет в пределах 10 (прямой и обратный).
- Состав числа, решение арифметических задач с «+» и «-».
- Представление о форме (квадрат, круг, треугольник, прямоугольник, овал).
- Пространственные представления (верх – низ, лево – право и т. д.).

3. Навыки учебной работы:

- Посадка за столом (партой).
- Способ удерживания пишущего предмета.
- Ориентация на странице в тетради, книге.
- Умение слушать и выполнять задание педагога.
- Знание и выполнение правил поведения на уроке (занятии).

Следует подчеркнуть, что все психические качества и свойства, определяющие готовность к школе, существуют не изолированно, а тесно взаимосвязаны и образуют структуру психологической готовности к обучению в школе. Но эта структура представляет собой лишь стартовую готовность к обучению в школе. В начале школьного обучения успешность усвоения знаний во многом зависит от развития этих качеств. В процессе же учебной деятельности в исходной структуре психологической готовности к школе происходят значительные изменения, которые можно назвать настройкой на учебную деятельность. Таким образом, формируется вторичная готовность к обучению в школе. И уже в конце первого учебного года успешность обучения мало зависит от развития тех качеств, которые составляли структуру стартовой готовности к школе. Т.о., психологическая готовность к обучению в школе развивается в процессе самого обучения.

12.3.4. Работа по подгруппам – обучающимся необходимо:

А. Ознакомиться с теоретическими материалами по обучению одаренных детей.

Б. Используя метод инверсии, обсудить 2 противоположных варианта обучения одаренных детей – в общеобразовательных школах и в специальных школах для одаренных.

В. Подготовить проект педагогического сопровождения одаренных детей в условиях общеобразовательной школы.

Материалы для изучения (Рабочая концепция одаренности, А. А. Семенова «Самоотношения одаренной личности»):

Направления работы с одаренными детьми в сфере образования

К основным общим принципам обучения одаренных, как и вообще всех детей школьного возраста, относятся: принцип развивающего и воспитывающего обучения, принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип учета возрастных возможностей.

Применительно к одаренным детям необходимо обратить особое внимание на следующие моменты:

1. Одаренные дети должны усвоить знания во всех предметных областях, составляющих общее среднее образование в соответствии с традиционной целью обучения в СОШ.

2. В то же время, специфической составляющей традиционной цели обучения по отношению к одаренным детям является высокий (или повышенный) уровень и широта общеобразовательной – подготовки, обуславливающие развитие целостного миропонимания и высокого уровня компетентности в различных областях знания в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями обучающихся.

3. Особо важной задачей обучения одаренных детей является поддержать и развить индивидуальность ребенка, не растерять, не затормозить рост его способностей.

4. Понимание одаренности как системного качества предполагает рассмотрение личностного развития как основополагающую цель обучения и воспитания одаренных детей. Особенно важным является развитие духовно-нравственных основ личности одаренного ребенка, высших духовных ценностей.

Конкретные цели обучения одаренных обучающихся определяются с учетом качественной специфики определенного вида одаренности, а также психологических закономерностей ее развития.

В обучении одаренных применяются четыре основных подхода к разработке содержания учебных программ:

1. Ускорение.

Этот подход позволяет учесть потребности и возможности определенной категории детей, отличающихся ускоренным темпом развития.

Но он должен применяться с особой осторожностью и только в тех случаях, когда в силу особенностей индивидуального развития одаренного ребенка и отсутствия необходимых условий обучения применение других форм организации учебной деятельности не представляется возможным.

Систематическое применение ускорения в форме раннего поступления и/или перепрыгивания через классы своим неизбежным результатом имеет более раннее окончание школы, что может свести на нет все преимущества продвижения одаренных обучающихся в соответствии с их повышенными познавательными возможностями.

Следует иметь в виду, что ускорение обучения оправдано лишь по отношению к обогащенному и в той или иной мере углубленному учебному содержанию. Позитивным примером такого обучения в нашей стране могут быть летние и зимние лагеря, творческие мастерские, мастер-классы, предполагающие прохождение интенсивных курсов обучения по дифференцированным программам для одаренных детей с разными видами одаренности.

2. Углубление.

Данный подход эффективен по отношению к детям, которые обнаруживают особый интерес по отношению к той или иной конкретной области знания или области деятельности.

При этом предполагается более глубокое изучение ими тем, дисциплин или областей знания. В нашей стране широко распространены школы с углубленным изучением математики, физики и иностранных языков, где обучение ведется по углубленным программам соответствующих предметов.

Практика обучения одаренных детей в школах и классах с углубленным изучением учебных дисциплин позволяет отметить ряд положительных результатов: высокий уровень компетентности в соответствующей предметной области знания, благоприятные условия для интеллектуального развития обучающихся и т. п.

Однако применение углубленных программ не может решить всех проблем:

Во-первых, далеко не все дети с общей одаренностью достаточно рано проявляют интерес к какой-то одной сфере знаний или деятельности, их интересы зачастую носят широкий характер.

Во-вторых, углубленное изучение отдельных дисциплин, особенно на ранних этапах обучения, может способствовать «насильственной» или слишком ранней специализации, наносящей ущерб общему развитию ребенка.

В-третьих, программы, построенные на постоянном усложнении и увеличении объема учебного материала, могут привести к перегрузкам и, как следствие, физическому и психическому истощению обучающихся.

Эти недостатки во многом снимаются при обучении по обогащенным программам.

3. Обогащение.

Этот подход ориентирован на качественно иное содержание обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами.

Занятия планируются таким образом, чтобы у детей оставалось достаточно времени для свободных, нерегламентированных занятий любимой деятельностью, соответствующей виду их одаренности.

Кроме того, обогащенная программа предполагает обучение детей разнообразным приемам умственной работы, способствует формированию таких качеств, как инициатива, самоконтроль, критичность, широта умственного кругозора и т. д., обеспечивает индивидуализацию обучения за счет использования дифференцированных форм предъявления учебной информации.

Такое обучение может осуществляться в рамках инновационных образовательных технологий, а также через погружение обучающихся в исследовательские проекты, использование специальных тренингов. Отечественные варианты инновационного обучения могут рассматриваться как примеры обогащенных учебных программ.

4. Проблематизация.

Этот подход предполагает стимулирование личностного развития обучающихся. Специфика обучения в этом случае состоит в использовании оригинальных объяснений, пересмотре имеющихся сведений, поиске новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у обучающихся личностного подхода к изучению различных областей знаний, а также рефлексивного плана сознания.

Как правило, такие программы не существуют как самостоятельные (учебные, общеобразовательные). Они являются либо компонентами обогащенных программ, либо реализуются в виде специальных внеучебных программ.

Важно иметь в виду, что два последних подхода являются наиболее перспективными. Они позволяют максимально учесть познавательные и личностные особенности одаренных детей.

Для реализации воспитательных целей обучения необходимо в содержании всех учебных предметов выделять элементы, способствующие развитию таких личностных качеств, как целеустремленность, настойчивость, ответственность, альтруизм, дружелюбие, сочувствие и сопереживание, позитивная самооценка и уверенность в себе, адекватный уровень притязаний и др.

Применительно к обучению интеллектуально одаренных обучающихся, безусловно, ведущими и основными являются методы творческого характера – проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные – в сочетании с методами самостоятельной, индивидуальной и групповой работы.

Эти методы имеют высокий познавательно-мотивирующий потенциал и соответствуют уровню познавательной активности и интересов одаренных обучающихся. Они исключительно эффективны для развития творческого мышления и многих важных качеств личности (познавательной мотивации, настойчивости, самостоятельности, уверенности в себе, эмоциональной стабильности и способности к сотрудничеству и др.).

Процесс обучения одаренных детей должен предусматривать наличие и свободное использование разнообразных источников и способов получения информации, в том числе через компьютерные сети. В той мере, в какой у обучающегося есть потребность в быстром получении больших объемов информации и обратной связи о своих действиях, необходимо применение компьютери-

зованных средств обучения. Полезными могут быть и средства, обеспечивающие богатый зрительный ряд (видео и т. п.).

Дифференциация обучения одаренных детей имеет две формы:

А) «Внешняя» (или селективная) – дифференциация на основе отдельного обучения одаренных детей (в виде их отбора для обучения в нетиповой школе либо селекции при распределении в классы с разными учебными программами и специализированной образовательной средой).

Недостатки: может обернуться серьезными проблемами в силу изменчивости проявлений одаренности в детском возрасте. Положение усугубляют нарушение естественного хода процесса социализации, атмосфера элитарности и ярлык «обреченности на успех».

Обучение в школах, ориентированных на работу с одаренными детьми (лицеях, гимназиях, нетиповых образовательных учреждениях высшей категории и т. п.)

Если целесообразность обучения детей с определенными видами одаренности (например, в области музыки или балета) в специальных школах и классах не подвергается сомнениям, то вопрос о необходимости создания специальных классов и школ для обучения детей с общей одаренностью продолжает оставаться предметом острых дискуссий.

Это связано с тем, что отдельное обучение детей с общей одаренностью имеет как очевидные преимущества, так и недостатки.

Достоинства:

1. Возможность достижения наиболее адекватной скорости продвижения в обучении. В однородном классе могут быть созданы условия, наиболее подходящие для каждого ученика, в то время как в разнородном классе самые способные часто оказываются недогруженными.

2. В однородных классах, как правило, с одаренными детьми работают более опытные учителя. В разнородных классах, где среди 20–30 детей находятся лишь несколько особо способных обучающихся, учителя не успевают накопить достаточного опыта работы с ними. В однородных классах, напротив, учителя имеют возможность стать специалистами по обучению одаренных.

Недостатки:

1. Сужается круг общения детей.
2. Создается подобие социальных барьеров.
3. Формируется у обучающихся элитарное сознание.

Следовательно, оптимизация образования для одаренных заключается в нахождении баланса между обучением в однородных и разнородных группах и индивидуальными занятиями.

Целесообразным является создание подобного рода школ и классов для детей с общей либо специальной одаренностью только в тех случаях, когда имеются:

1) научно обоснованная программа обучения одаренных детей и положительные результаты ее применения на практике;

2) соответствующая этой программе система выявления детей, в наибольшей мере нуждающихся в применяемом типе обучения;

3) квалифицированные кадры педагогов и психологов, способных обеспечить соответствующее обучение одаренных детей;

4) система обратной связи, позволяющая отслеживать эффективность работы образовательного учреждения и появление любых нежелательных отклонений в его работе (в том числе отработанная система экспертизы работы подобных школ, психолого-педагогический мониторинг обучающихся и т. д.);

5) гарантии привлечения детей в школы и классы для одаренных на добровольной основе, а также гарантии максимальной гибкости вовлечения детей в эти школы и классы на любой возрастной ступени, в том числе и возможности «нестрессового» выхода оттуда на любом возрастном этапе;

б) бесплатное обучение в школах и классах для одаренных.

2. «Внутренняя» (или элективная) – дифференциация на основе смешанного обучения одаренных детей в обычном классе общеобразовательной школы (при отсутствии какого-либо отбора, однако с предоставлением возможности избирательного обучения по индивидуальным программам в условиях разнородной и вариативной образовательной среды).

Недостатки: при не учете специфики этих детей они могут понести невосполнимые потери в своем развитии и психологическом благополучии.

Обучение одаренных детей в условиях общеобразовательной школы может осуществляться на основе принципов дифференциации и индивидуализации (с помощью выделения групп обучающихся в зависимости от вида их одаренности, организации индивидуального учебного плана, обучения по индивидуальным программам по отдельным учебным предметам и т. д.).

Работа по индивидуальному плану и составление индивидуальных программ обучения предполагают использование современных информационных технологий (в том числе дистантного обучения), в рамках которых одаренный ребенок может получать адресную информационную поддержку в зависимости от своих потребностей.

Существенную роль в индивидуализации обучения одаренных может сыграть наставник (тьютор). Тьютором может быть высококвалифицированный специалист (ученый, поэт, художник, шахматист и т. п.), готовый взять на себя индивидуальную работу с конкретным одаренным ребенком. Основная задача наставника – на основе диалога и совместного поиска помочь своему подопечному выработать наиболее эффективную стратегию индивидуального роста, опираясь на развитие его способности к самоопределению и самоорганизации. Значение работы наставника (в качестве значимого взрослого, уважаемого и авторитетного специалиста) заключается в координации индивидуального своеобразия одаренного ребенка, особенностей его образа жизни и различных вариантов содержания образования.

Занятия по свободному выбору – факультативные и особенно организация малых групп – в большей степени, чем работа в классе, позволяют реализовать дифференциацию обучения, предполагающую применение разных методов

работы. Это помогает учесть различные потребности и возможности одаренных детей.

Большие возможности содержатся в такой форме работы с одаренными детьми, как организация исследовательских секций или объединений, предоставляющих обучающимся возможность выбора не только направления исследовательской работы, но и индивидуального темпа и способа продвижения в предмете. Сеть творческих объединений позволяет реализовать совместную исследовательскую деятельность педагогов и обучающихся.

Одаренные обучающиеся могут привлекаться к совместной работе с педагогами и одновременно являться руководителями классов исследовательских секций по данному предмету. Межклассные, межвозрастные группы, объединенные одной проблематикой, могут возглавлять преподаватели.

Однако привлечение одаренных обучающихся к работе исследовательских объединений предполагает предварительную подготовку, целью которой является развитие интересов и общих навыков исследовательской работы. Этот подготовительный этап, особенно значимый для младших школьников и подростков, может осуществляться как в рамках специального обучения в шестой (развивающий) день, так и во время факультативных занятий.

Распространенной формой включения в исследовательскую деятельность является проектный метод. С учетом интересов и уровней дарования конкретных учеников им предлагается выполнить тот или иной проект: проанализировать и найти решение практической задачи, выстроив свою работу в режиме исследования и завершив ее публичным докладом с защитой своей позиции. Такая форма обучения позволяет одаренному ребенку, продолжая учиться вместе со сверстниками и оставаясь включенным в привычные социальные взаимоотношения, вместе с тем качественно углублять свои знания и выявить свои ресурсы в области, соответствующей содержанию его одаренности.

В школах, где не применяются указанные выше формы обучения, для одаренных детей является целесообразным сочетание школьного и внешкольного обучения. Например, обучение одаренного ребенка в обычной школе по индивидуальному плану может сочетаться с его участием в работе «школы выходного дня» (математического, историко-археологического, философско-лингвистического профилей), которая обеспечивает общение с талантливыми специалистами-профессионалами, включает в серьезную научно-исследовательскую работу и т.д. Часы занятий в такой школе должны быть компенсированы за счет уменьшения часов по данному предмету в общеобразовательной школе.

Большую помощь в осуществлении дифференциации учебного процесса для одаренных детей в условиях массовых общеобразовательных школ может оказать применение различных форм организации обучения, которые основаны на идее группировки обучающихся в определенные моменты образовательного процесса. Наиболее благоприятные возможности для обучения одаренных детей предоставляют следующие формы обучения:

1. Дифференциация параллелей.

В школе предусматривается несколько классов внутри параллелей для детей с разным видом способностей. Эта форма обучения является перспективной, начиная со старшего подросткового возраста (с 9-го класса) и особенно актуальна для тех одаренных детей, у которых к концу подросткового возраста сформировался устойчивый интерес к определенной области знания (например, химико-биологический, гуманитарный и физико-математический классы).

2. Перегруппировка параллелей.

Школьники одного возраста распределяются для занятий по каждому учебному предмету в группы, учитывающие их сходные возможности. Один и тот же ребенок может заниматься какими-нибудь предметами (например, математикой и физикой) в «продвинутой группе», а другими (например, гуманитарными) – в обычной.

Это предполагает, что во всех параллелях занятия по одинаковым предметам идут в одно и то же время и для каждого предмета ученики группируются по-новому.

3. Выделение группы одаренных обучающихся из параллели.

Предполагается объединение в группу 5-8 наиболее успевающих в каждой параллели школьников, которая помещается в один из классов, где кроме них находятся еще около 20 учеников. С этим классом обычно работает специально подготовленный учитель, который дает группе одаренных усложненную и обогащенную программу. Обучение основной части класса и группы одаренных ведется параллельно, что предусматривает различные задания. Эта форма обучения оказывает положительное влияние в первую очередь на академические результаты группы одаренных детей.

4. Попеременное обучение.

Эта форма обучения предполагает группировку детей разных возрастов, однако не на все учебное время, а только на его часть, что дает одаренным детям возможность для общения со сверстниками и позволяет им находить равных себе в академическом отношении детей и соответствующее содержание образования.

При этой форме способные ученики имеют возможность участвовать в течение части учебного дня в занятиях старшеклассников. Наиболее естественный вариант заключается в том, что одаренные дети имеют возможность заниматься со старшими школьниками тем предметом, по которому они более всего успевают, занимаясь всеми остальными предметами со своими сверстниками. В последний год или несколько лет одаренные дети должны получить возможность доступа к занятиям по избранным ими предметам на университетском уровне.

Данная форма обучения оказывает положительное влияние на академическую успеваемость, а также социальные навыки и самооценку одаренных детей, поскольку она учитывает такую особенность развития одаренных детей, как диссинхрония (неравномерность развития).

5. Обогащенное обучение для отдельных групп обучающихся за счет сокращения времени на прохождение обязательной программы.

В этом случае для одаренных детей осуществляется замена части обычных занятий на занятия, соответствующие их познавательным запросам. Ученика оценивают перед тем, как он начинает осваивать очередной раздел. Если он показывает высокий результат, ему разрешается сократить обучение по обязательной программе и взамен предоставляются программы обогащения. Установлено положительное влияние этой формы обучения на усвоение математики и естественных наук и в несколько меньшей степени – гуманитарных наук. С организационной точки зрения необходимо, чтобы школьникам не просто разрешали пропускать уроки по предметам, программу которых они уже освоили, а предлагали взамен деятельность, необходимую для их развития.

6. Группировка обучающихся внутри одного класса в гомогенные малые группы по тем или иным основаниям (уровню интеллектуальных способностей, академическим достижениям и т. п.).

Эта форма организации обучения имеет ряд преимуществ по сравнению с другими: создание оптимальных условий развития для всех групп обучающихся (а не только для одаренных) благодаря дифференциации, индивидуализации и гибкости учебного процесса; реалистичность осуществления, обусловленная отсутствием необходимости в каких-либо организационных, управленческих изменениях на уровне организации учебного процесса в школе, наличии дополнительных помещений, преподавательских кадров и т.п.; «массовость» применения, что связано с тем, что одаренные дети есть везде (в больших и малых городах, селах, населенных пунктах и т.п.).

Понятно, что это требует специальной подготовки учителя, особого мастерства, свободного и оперативного доступа учителя к разнообразным источникам информации и техническим средствам.

Важно иметь в виду, что выбор и применение той или иной формы индивидуализации и дифференциации обучения должны быть основаны не только на возможностях конкретной школы, но, прежде всего на учете индивидуальных особенностей ребенка, которые и должны определять выбор оптимальной для него стратегии развития.

Тем не менее, наиболее перспективной и эффективной является работа с одаренными детьми в рамках «внутренней дифференциации», т. е. на основе смешанного обучения при условии осуществления дифференцированного и индивидуализированного подходов.

По мере повышения качества образовательного процесса в массовой школе, роста квалификации педагогов, внедрения развивающих и личностно-ориентированных методов обучения, использования ресурсов Интернет-технологий, создания обогащенной школьной образовательной среды и т. д. существующие на данный момент варианты «внешней дифференциации», возможно, окажутся сведенными к минимуму.

Обучение одаренных детей в системе дополнительного образования

В системе дополнительного образования могут быть выделены следующие формы обучения одаренных детей:

- 1) индивидуальное обучение или обучение в малых группах по программам творческого развития в определенной области;
- 2) работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества (в качестве наставника выступают, как правило, ученый, деятель науки или культуры, специалист высокого класса);
- 3) очно-заочные школы;
- 4) каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории;
- 5) система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;
- 6) детские научно-практические конференции и семинары.

Важно иметь в виду, что независимо от того, в каких условиях происходит обучение одаренных обучающихся – в условиях специализированной школы и/или класса, а также массовой общеобразовательной школы, принципиальным является то, чему и как учится одаренный ребенок.

Программы обучения для интеллектуально одаренных обучающихся должны:

- 1) включать изучение широких (глобальных) тем и проблем, что позволяет учитывать интерес одаренных детей к универсальному и общему, их повышенное стремление к обобщению, теоретическую ориентацию и интерес к будущему;
- 2) использовать в обучении междисциплинарный подход на основе интеграции тем и проблем, относящихся к различным областям знания. Это позволит стимулировать стремление одаренных детей к расширению и углублению своих знаний, а также развивать их способности к соотнесению разнородных явлений и поиску решений на «стыке» разных типов знаний; предполагать изучение проблем «открытого типа», позволяющих учитывать склонность детей к исследовательскому типу поведения, проблемности обучения и т. д., а также формировать навыки и методы исследовательской работы;
- 3) учитывать интересы одаренного ребенка и в максимальной мере поощрять углубленное изучение тем, выбранных самим ребенком; содействовать изучению способов получения знаний (процедурных знаний, или «знаний о том, как»);
- 4) обеспечивать гибкость и вариативность учебного процесса с точки зрения содержания, форм и методов обучения вплоть до возможности их корректировки самими детьми с учетом характера их меняющихся потребностей и специфики их индивидуальных способов деятельности;
- 5) поддерживать и развивать самостоятельность в учении; гарантировать наличие и свободное использование разнообразных источников и способов получения информации;
- 6) предусматривать качественное изменение самой учебной ситуации и учебного материала вплоть до создания специальных учебных комнат с необходимым оборудованием, подготовки специальных учебных пособий, организации полевых исследований, создания «рабочих мест» при лабораториях, музеях и т. п.;

7) обучать детей оценивать результаты своей работы с помощью содержательных критериев, формировать у них навыки публичного обсуждения и отстаивания своих идей и результатов творческой деятельности; способствовать развитию рефлексии, самопознания, а также пониманию индивидуальных особенностей других людей;

8) включать элементы индивидуализированной психологической поддержки и помощи с учетом своеобразия личности каждого одаренного ребенка!

Учитывая многообразие, разноликость и индивидуальное своеобразие феномена одаренности, организация работы по обучению и развитию одаренных детей требует предварительного ответа на следующие вопросы:

1) с каким видом одаренности мы имеем дело (общая или специальная в виде спортивной, художественной или иной);

2) в какой форме может проявиться одаренность: явной, скрытой, потенциальной;

3) какие задачи работы с одаренными являются приоритетными: развитие наличных способностей; психологическая поддержка и помощь; проектирование и экспертиза образовательной среды, включая разработку и мониторинг образовательных технологий, программ и образовательных учреждений и т. д.;

4) какой тип образовательного учреждения целесообразно использовать: специально ориентированную на работу с одаренными детьми гимназию, общеобразовательную массовую школу, учреждение дополнительного образования и т. д.

Роль педагога в развитии одаренных детей

Личность учителя является ведущим фактором обучения. Наиболее значима для успешности работы учителя его общая личностная характеристика – система взглядов и убеждений, в том числе представления о самом себе, других людях, а также о целях и задачах своей работы. Именно эти составляющие постоянно проявляются в межличностном общении.

Межличностное общение, способствующие оптимальному развитию детей с выдающимся интеллектом, должно носить характер помощи, поддержки, недирективности.

Очень важно создать для этих детей оптимальные по трудности условия для развития их одаренности.

Во-первых, одаренный обучающийся должен иметь реальную возможность не только знакомиться с различными точками зрения по интересующему его вопросу (в том числе и противоречащими друг другу), но и при желании вступать во взаимодействие с другими специалистами (учителями, консультантами и т. п.).

Во-вторых, поскольку позиция одаренного ребенка при этом может быть весьма активной, ему должна быть предоставлена возможность ее реализации. Поэтому учитель должен быть готов к тому, что его ученик может оспаривать чужие точки зрения (в том числе и весьма авторитетные), отстаивать свое мнение, обосновывать собственную точку зрения и т. п.

По мнению некоторых исследователей, поведение учителя для одарённых детей в классе, в процессе обучения, и построения своей деятельности должно отвечать следующим характеристикам:

- 1) он разрабатывает гибкие индивидуальные программы;
- 2) создаёт тёплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе;
- 3) предоставляет обучающимся обратную связь;
- 4) использует различные стратегии обучения; уважает личность, способствует формированию положительной самооценки ученика, уважает его ценности;
- 5) поощряет творчество и работу воображения, стимулирует развитие умственных процессов высшего уровня; проявляет уважение индивидуальности ученика.

Успешный учитель для одарённых, прежде всего, хороший учитель–предметник, глубоко знающий и любящий свой предмет.

В дополнение к этому он должен обладать такими качествами, которые существенны в общении с любым одарённым школьником.

Наконец, учителю необходимы особые качества, связанные с определённым типом одарённости учеников: интеллектуальной, творческой, социальной, психомоторной, художественной.

В литературе повторяются утверждения, что учитель для одарённых детей должен обладать исключительной силой, должен быть личностью, продуктивно реагирующий на вызов, умеющий принимать критику и не страдать от стресса при работе с людьми более способными и знающими, чем он сам.

Условия успешной работы с одаренными обучающимися:

1. При организации работы классного руководителя свою работу необходимо начать с планирования. В планировании классный руководитель должен отразить диагностику одаренности и наметить задачи и формы работы с одаренными обучающимися.

2. Создание подсистемы диагностики одаренности обучающихся школы и организация эффективного функционирования этой системы.

3. Расширение и совершенствование деятельности психологической службе в школе.

4. Включение проблемы работы с одаренными детьми как приоритетного направления в систему научно-методической и опытно-экспериментальной работы учителей школы.

5. Осознание важности этой работы каждым членом коллектива школы и усиление, в связи с этим внимания к проблеме формирования положительной мотивации к учению.

6. Создание и постоянное совершенствование школьной методической системы и предметных подсистем работы с одаренными обучающимися.

7. Признание руководством и коллективом школы того, что реализация системы работы с одаренными обучающимися является одним из приоритетных направлений в работе школы.

8. Включение в работу с одаренными обучающимися в первую очередь учителей, обладающих определенными качествами (см. выше).

12.3.5. Презентация и обсуждение результатов внеаудиторной самостоятельной работы и групповая дискуссия на тему «Роль учителя в становлении личности обучающегося». Заданием обучающихся было посмотреть фильм «Плата вперед» <https://www.kinopoisk.ru> и составить эссе на тему групповой дискуссии.

ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ ПО ДИСЦИПЛИНЕ В ФОРМАТЕ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ РАЗМИНКА»

Этап 1. «Устами младенца».

Для задания используются основные категории психологии и педагогики, их количество зависит от количества участников в командах (за каждое правильное определение и каждый ответ команда может набрать по 0,5 балла).

Этап 2. Дидактическая игра «Теремок».

1 команда: В «Теремке живет» психика.

1 команда: В «Теремке живет» образование.

Оцениваются ответы, максимум 5 баллов.

Этап 3. Командам необходимо:

1 команда: описать стандартный день обучающихся от имени психических явлений, напр. «Наш обучающийся просыпается и сейчас с ним я, психическое состояние бодрствование».

2 команда: описать стандартный день школьника от имени педагогических явлений.

Оцениваются ответы, максимум 5 баллов.

Этап 4. Брифинг.

Члены команд по очереди называют психолого-педагогические закономерности процесса образования. За каждый ответ – 1 балл.

Этап 5. Метод «Автобусная остановка».

Темы для работы «на остановках»:

1. Пути повышения эффективности образовательного процесса.

2. Рекомендации начинающему преподавателю.

Оцениваются ответы, максимум 5 баллов.

Этап 6. Технология «Лестница».

Понятие для работы в командах: «Психологическая компетентность учителя иностранного языка».

Оцениваются ответы, максимум 5 баллов.

Этап 7. «Шесть шляп мышления».

Тема для обсуждения: «Образование будущего».

Оцениваются ответы, максимум 5 баллов.

Этап 8. Метод «Ресторан».

Задание не оценивается, а является вариантом рефлексии в конце изучения курса. Отдельные листы с незаконченными фразами раскладываются на

столах и обучающиеся, свободно передвигаясь, пишут свое мнение на каждом листе. Для обсуждения все обучающиеся садятся в круг.

Незаконченные фразы:

- На мой взгляд, организация курса была...
- Интересным и полезным для меня было...
- Я смогу применить на практике...
- Я считаю, что можно было изменить...
- Эмоциональная атмосфера курса была...

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова А. Ю. Методическая разработка по применению кейс-технологии при обучении иностранным языкам в образовательных организациях СПО. [Электронный ресурс]- режим доступа: <https://nsportal.ru>
2. Атаманова Р. И., Толстой Л. Н. Деловая игра: сущность, методика конструирования и проведения: Учеб. пособие. - М.: Высш. шк., 2004.
3. Атутов П. Р. Технология и современное образование / П.Р. Атутов // Педагогика. - 1996. - № 2.
4. Белкин А. С. Витагенное образование как научно-педагогическая категория / А. С. Белкин, Н. О. Вербицкая // Образование и наука. – 2001
5. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995.
6. Бордовская Н., Реан А. Педагогика. Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2011.
7. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. - М.: Высш. шк., 1991.
8. Владыко О.А. Проектная методика - эффективное средство организации творческой и учебной деятельности на уроке иностранного 51 языка// Иностранные языки в школе: научно-методический журнал/ учредители: Министерство образования и науки Российской Федерации [и др.]; гл. ред. Н.П. Каменецкая. – М. – 2007.– № 4. – С. 60-63.
9. Вульфов Б. З., Иванов В. Д., Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие под ред. П.И. Пидкасистого. – СПб.: Юрайт-Издат, 2011 г.
10. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку. Пособие для учителя. -М.: АРКТИ-Глосса, 2000.
11. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. - М.,2000.
12. Гейхман Л.К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода / Л.К. Гейхман // Матер. II Международ. Науч.- практ. конф. (Пермь, 6-8 февраля 2007 г.). - Пермь: Изд-во ПГТУ, 2006. - С.25-32.
13. Геронимус Ю. В. Игра, модель, экономика: Учеб. пособие. - М.: Знание, 1989.
14. Гороя В.И., Петрова Н. Ф. Образовательные технологии и технологическая культура современного// Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 10. – С. 35-36;
15. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии // Библиотека журнала «Директор школы». Вып. 4. 1996.
16. Гулидов И.Н.: Педагогический контроль и его обеспечение. - М.: Форум, 2005
17. Давыдов, В.В. Лекции по педагогической психологии: Учебное пособие / В. В. Давыдов. - М.: Академия, 2006.
18. Ефремов О. Ю. Педагогика. Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2010.

19. Ефремова Н. Ф. Современные тестовые технологии в образовании. Учеб. пособие. – М.: Логос, 2003.
20. Жадько Н.В. Технология интенсивного бизнес-обучения (тренинга). – М.: МОДЭК, 2012. – 440 с.;
21. Звонников, В.И.: Современные средства оценивания результатов обучения. - М.: Академия, 2009
22. Иванченко Т. Ю. Языковой портфолио как стратегия изучения иностранного языка в течение всей жизни. [Текст] / Т. Ю. Иванченко // Молодой ученый – г. Чита: ООО «Издательство Молодой ученый» – 2013. – № 5 (52). – С. 704–709.
23. Ильина О. К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка.
24. Канзюба Е. А., Носачева Е.А., Гузь Ю.А. Реализация проектного метода в обучении иностранным языкам на основе интерактивных технологий и мультимедийных средств / Е. А. Канзюба, Е. А.
25. Канзюба Е. А., Носачева Е.А., Гузь Ю.А. Реализация проектного метода в обучении иностранным языкам на основе интерактивных технологий и мультимедийных средств // Молодой ученый. – 2015. – № 24 (104). – С. 956-958. – URL: <https://moluch.ru/archive/104/24387/>
26. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.casemethod.ru>
27. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1998. – 180 с. – ISBN 5-87474-011-2
28. Коджаспирова Г.М. Педагогика. – Москва, Кнорус, 2011.
- а. Коджаспирова Г.М. Педагогика. – Москва, Кнорус, 2011.
29. Коньшева А. В. Английский язык. Современные методы обучения. - Минск: «ТетраСистемс», 2007.
30. Коньшева А. В. Английский язык. Современные методы обучения. - Минск: «ТетраСистемс», 2007.
31. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка. - М., 2003.
32. Копилочка активных методов обучения / И. Л. Арефьева, Т. В. Лазарев. – Петрозаводск : Международный Институт Развития «ЭкоПро», образовательный портал «Мой университет», 2005-2008.
33. Кукушин В.С., Болдырева-Вараксина А.В. Педагогика профессионального образования. - М., 2007 г.
34. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. - М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998 г.
35. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия. - М., 1995.
36. Луферов Д. Н. Языковое портфолио как технология организации самостоятельной работы обучающихся, изучающих дисциплину «Иностранный

- язык»// Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика, - 2017 / № 4, с. 152-163.
37. Маткаримова А. И., Тоштемиров Э.Н. Assessment in teaching a foreign language // Молодой ученый. – 2017. – № 5 (139). – С. 432-434. – URL: <https://moluch.ru/archive/139/39000/>
38. Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика / Б.Г. Матюнин. – М., 1995.
39. Махмутов М.И. Проблемное обучение. - Казань. Издательство «Магариф – Вакыт», 2016.
40. Минияров В. М. Психология семейного воспитания: (Диагност. коррекц. аспект) : [Учеб. метод. пособие для обучающихся психол. фак.]. - Москва: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2000. – 251 с.
41. Мозжерина Т. Г., Кондратьева С. А. Инновационные методы обучения: метод. рек. для преподавателей) // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 2. – С. 84–85.
42. Назаренко А. А. Проблемы оптимизации и преподавания языка для специальных целей. М.: УРСС, 2000
43. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Academia, 2000.
44. Обзор деловых игр [Электронный ресурс]. - URL: <http://md-HR.ru>.
45. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – С. 49–51.
46. Пассов ЕМ. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты//Мир русского слова. - 2001. - № 2.
47. Педагогика: учебник для обучающихся педагогических вузов и педагогических колледжей/ Под ред. П.И. Пидкастистого. - М.: Педагогическое общество России, 2002.
48. Писаревская М. А., Дзёма А.И., Королёва Н. В., Гавриленко В. А. Методика проведения практических занятий в вузе с учётом требований ФГОС: Методическое пособие. - Краснодар: Краснодарский ЦНТИ, 2014.
49. Плоткин М.М. Социально – педагогическая помощь детям из неблагополучных семей // Педагогика, 2000, № 1, с.47-51.
50. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования М., 2000
51. Поташник М.М.. Требования к современному уроку. Методическое пособие. - М.: Центр педагогического образования, 2008.
52. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя/ А.Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина и др.; под ред. А.Б. Воронцова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010.
53. Ратина Н. Ф. Проектная деятельность во внеклассной работе / Н. Ф. Ратина // Иностранные языки в школе.– Б.м. – 2009. – N 4. – С. 55-60.
54. Салмина Л.С. Проектная методика и особенности её использования при обучении иностранному языку (английскому) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskii-yazyk/library](http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskii-yazyk/library)

55. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка. - М.: Еврошкола, 2001.
56. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002.
57. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. - М., 2003.
58. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
59. Современные образовательные технологии: учебное пособие/под ред. Н.В. Бордовской, 3-е изд. – М.: КНОРУС, 2016. – 432 с.
60. Сокол И.А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку / И.А. Сокол // Иностранные языки в школе: научно-методический журнал – 2008.– № 1.– С. 16-21.
61. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – М.,2004.
62. Технология модерации. –Учебно-методическое пособие. / Сост. В. С. Зайцев. –Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. – 31 с.
63. Титова И. М. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Модернизация общего образования. - СПб.,2005.
64. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ – [Электронный ресурс]- режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/11/>
65. Филатов О. К. Современные образовательные технологии в высшей школе. М.: Изд-во МГУТУ, 2004. Том 2.
66. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика. Пер. с нем. – 3-е изд. – М.: Генезис, 2015. – 267 с.;
67. Хусаинова А. Д. Применение игровых технологий на уроках английского языка в младшей школе // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. XLV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 5(44) - URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/5\(44\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/5(44).pdf)
68. Цетлин В.С. Реальные ситуации общения на уроке. //Иностранные языки в школе, №3, 2000.
69. Чуракова О.В., И.С.Фишман Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии. - Самара, 2002.
70. Чуркина М., Жадько Н. Тренинг для тренеров на 100%. Секреты интенсивного обучения. – 3-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2016. – 244 с.
71. Шамова Т. И., Белова С. Н., Ильина И. В., Подчалимова Г.Н., Худин А.Н. Современные средства оценивания результатов обучения в школе: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2008.
72. Шатько О. А. Метод проектов на уроках английского языка // Иностранные языки в школе – 2010.– N 1 .– С. 32- 35.
73. Оценивание учебных достижений учащихся. Методическое руководство/Сост. Р. Х. Шакиров, А.А. Буркитова, О.И. Дудкина. – Б.: «Билим», 2012 – 80 с.

74. Шелавина И. Н. Проектная деятельность на уроках английского языка / И. Н. Шелавина // Иностранные языки в школе – 2009.– №7.– С. 38-41.
75. Шумакова О. В., Безверхая Е. А., Коваленко Е. В., Мозжерина Т. Г., Кондратьева С. А. Инновационные методы обучения: метод. рек. для преподавателей) // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 2. – С. 84–85.
76. Щербакова Н. И., Звенигородская Н. С. Английский язык для специалистов общественного питания. Учеб. пособие для студ. сред. проф. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – С.141-145
77. Эдмюллер А., Вильгельм Т. Модерация: искусство проведения заседаний, конференций, семинаров [пер. с нем. М.М. Дрёмина, К. А. Мартыновой]. – М. : Издательство «Омега-Л», 2007. – 119 с.

ВОЗМОЖНЫЕ ОТВЕТЫ К ЗАДАНИЯМ

Задание 4.3.12.

«В следующем примере показана стратегия отзывов, сфокусированных на обучающих целях.

Пример 2

Как только ученики начали работать, учительница замечает, что один из них уже испачкал клеем свои брюки. Она подходит к ученику и начинает разговор с обучающей цели: «Молодец, я вижу, ты уже поставил первую картинку на место. Что происходит дальше в рассказе, после того как Маленькая Красная Курица вскопала землю?» некоторые из учеников тихо выкрикивают: «Посадила семена» – и продолжают расставлять картинки.

Затем учительница тихо говорит ученику: «Ты испачкал клеем брюки. Пойди, почисти их».

Учительница замечает ученицу, с трудом вырезающую картинки. Она подходит к ней и поздравляет с тем, что она в первую очередь начала вырезать все картинки: «Хорошо придумала. Ты ведь хочешь сначала вырезать все картинки, чтобы можно было переставлять их местами и менять решение?»

Некоторые из учеников начинают отдирать уже приклеенные картинки, потому что они согласны с тем, что это очень хорошая идея. Учительница затем тихо подсказывает ученице, как правильно держать ножницы.

Описанная выше ситуация показывает, что обучающиеся видят свои обучающие цели и критерии успеха. Учительница своими комментариями дает понять, что для нее важно правильное расположение картинок. Эта техника должна помочь тем учителям, которые осознают, что часто попадают в ловушку, акцентируя внимание на других, менее важных аспектах урока и тем самым отвлекая класс от сосредоточенности непосредственно на целях задания».

Задание 6.3.2.

Решение: «Нептиминус»

Объяснение:

1. Объем Син-Обелиска равен 50 000 кубических элей
2. В каждом блоке – 1 кубический эль, следовательно, для строительства нужно 50 000 блоков
3. Каждый рабочий работает 7 Квогов в день (2 Квога он отдыхает)
4. Каждый рабочий кладет 150 блоков за 1 Квог, а это дает 1050 блоков за день
5. На стройке ежедневно работает 8 человек (1 исполняет ритуальные обязанности). Они кладут 8400 блоков за день
6. 50 000 блоков будут положены на 6-й рабочий день
7. Мелтеми является выходным днем, и строители не работают, значит, 6-м рабочим днем будет Нептиминус

Задание 9.3.5.

А. Один из семи мудрецов (Фалес, Биант, Солон, Питтак, Клеобул, Хилон, Периандр) Питтак изрек: «Половина лучше целого». В чем психологический смысл этого загадочного изречения?

Возможный ответ:

Перспективные цели способствуют самоутверждению человека, вызывают радость завтрашнего дня, которая переживается сильнее радости на данный момент (А. С. Макаренко).

Тот, кто обладает целями, тому уже больше нечего желать, а именно желание к обладанию делает человека счастливым.

Б. Как воздействовать на сильные человеческие страсти? Такой секрет нашел Папа Иоанн XXII. Каковы его психологические основы?

Возможный ответ:

Из двух основных способов воздействия на людей: прямо, «в лоб», который малоэффективен, т. к. прямое волевое давление на личность вызывает ее сопротивление, более эффективен второй способ – опосредованное воздействие, т. е. обращение к чувствительным «точкам» личности: интересам, мотивам, целям и т. д. В таком случае люди обычно особенно охотно выполняют просьбы, советы, приказы и т. д. В нашем примере монашки раскрыли свое истинное лицо, т. е. неспособность хранить тайну исповеди, когда появилась возможность удовлетворить их любопытство. А Папа Иоанн XXII применил коварный прием: отдал такой приказ, который в принципе был не под силу очень любопытным женщинам, т. е. это был «приказ – наоборот».

Приложение 1

Материалы для ознакомления к теме «Теория воспитания»

А. Обязанности родителей:

- Любить ребенка и уметь выразить свою любовь в ласковом слове и ласковой интонации
- Быть ответственным за судьбу ребенка, создавать условия для его развития.
- Заниматься воспитанием постоянно, а не от случая к случаю.
- Начинать воспитание ребенка с воспитания себя. Воспитание – это не отдельные нравоучения, а вся жизнедеятельность семьи.
- Быть семейным психологом, педагогом и врачом. Главное в семье – это уважение друг друга, общность интересов и дел, терпимость, защищенность каждого и его самооценность.
- Обращаться с ребенком как с равным. Дети никогда не бывают для себя маленькими, они всегда уже большие. Воспитывать в детях самостоятельность.
- Не подходить к ребенку, если нет своих принципов, убеждений. Направлять, давать советы, но считаться с мнением ребенка.

Б. Чему нужно научить ребенка:

1. Любить себя. Любить себя – это не значит делать только то, что хочется. Любить – это значит ценить собственную жизнь. Любить себя – это значит управлять своими чувствами, своими эмоциями. Любить себя - бережно относиться к тому, что окружает. Любить себя - делать так, чтобы не было лишних замечаний, поучений, наказаний. Любить себя - чувствовать себя человеком, причем хорошим человеком, а не ущемленным. Чувство собственной уникальности жизненно важная часть человеческого существования.

2. Интерпретировать поведение. Ребенок должен понимать, что настроение человека может зависеть от разных причин и что если его поведение не совпадает с настроением взрослых, то это может вызвать конфликт. Нужно уметь видеть настроение других людей и строить свое поведение в соответствии с этим. Помимо того, что ребенку надо уметь видеть настроение других людей, ему надо научиться объяснять и свое собственное поведение. Осознание своего поведения, своих проступков поможет ребенку принимать в каждом случае необходимое решение для выхода из создавшейся ситуации.

3. Общаться при помощи слов. Любого ребенок должен уметь рассказать о своих чувствах и переживаниях словами. Это важно, чтобы взрослый мог понять его и, при необходимости, помочь принять нужное решение.

4. Понимать различие между мыслями и действиями. Не умея этого делать, ребенок очень трудно входит в работу. Мысли, особенно тревожные, заполняют все его сознание, и он не в состоянии переключиться на выполнение задания. Важно научить маленького человека тому, что успешно можно делать

лишь то, о чем думаешь. Если делаешь одно, а думаешь о другом, то очень трудно выполнить работу качественно.

5. Интересоваться и задавать вопросы. Ребенок от природы любознателен. И чтобы много знать, надо уметь спрашивать, задавать вопросы. Не убивайте у ребенка этого желания, без желания задавать вопросы не появится желания учиться. Важно, чтобы взрослые не только отвечали на вопросы ребенка, но и учили его самостоятельно находить ответы на возникающие вопросы путем рассуждения, а может быть, и порекомендовали ему прочесть об этом в книге. Поощряя любознательность ребенка, мы развиваем его интеллектуальные способности. Ребенку необходимо знать, что некоторые вопросы не имеют ответа. Возможно, на некоторые из них ему придется ответить самому. Наука и практика пока не получили ответов на многие вопросы.

6. Не бояться неудач. Это необходимое условие взросления. Чтобы научиться чему-либо, мы должны не бояться ошибок. Человек, как правило, учится на своих ошибках. Умение пережить неудачу, начать все с начала, а не падать духом, очень важное умение. Ни одно большое открытие не давалось без большого числа предшествующих ему испытаний и неудач. Любая работа – это риск, где всегда возможен либо выигрыш, либо проигрыш. Надо не бояться рисковать.

7. Доверять взрослым. Постарайтесь не обманывать ребенка, будьте с ним честным. Дети тонко чувствуют фальшь. Мы платим доверием ребенка к нам за те игры, в которые мы играем с ними, чтобы избежать слез. Старайтесь быть честными практически во всех случаях, а если что-то не получается, то попытайтесь это объяснить ребенку. Вполне можно дать понять ребенку, что не все люди одинаково добры, но большинство все же добры. Недоверие возникает из ощущения неприятных качеств личности человека. Для детей такое ощущение - не редкость. Важно показать ребенку, что часть людей наделена отрицательными чертами. Они практически есть в каждом человеке. Человек не может состоять из одних достоинств или недостатков. Не было бы недостатков, не видно было бы и достоинств, и наоборот.

8. Думать самому. Этому легко научиться. Надо просто поощрять ребенка в том, чтобы он высказывал свои суждения, не боясь, что его накажут. Когда мы демонстрируем уважение к его мнению обсуждает ситуацию "на равных", высказываем свое мнение, мы учим ребенка анализировать последствия действий прежде, чем он их совершит. Мы готовим его к принятию самостоятельных решений. Особенно важно научить ребенка говорить "нет", отказываться от чего-то – это очень важное качество человека. Не каждый способен сказать "нет".

В. Общие рекомендации по воспитанию детей

Не существует готовых рецептов и моделей воспитания, которые можно просто взять и, не изменяя, приложить к своему ребенку, однако можно дать общие рекомендации по воспитанию детей, отнестись к которым по-своему – право каждого родителя.

1. Поверьте в уникальность своего ребенка, в то, что Ваш ребенок – единственный в своем роде, не похож ни на какого другого ребенка и не является точной копией Вас самих. Поэтому не стоит требовать от ребенка реализации заданной Вами жизненной программы и достижения поставленных Вами целей. Предоставьте ему возможность жить самому.

2. Позвольте ребенку быть собой, со своими недостатками, слабостями и достоинствами. Принимайте его таким, какой он есть. Опирайтесь на сильные стороны ребенка.

3. Не стесняйтесь демонстрировать ему свою любовь, дайте ему понять, что будете любить его всегда и при любых обстоятельствах.

4. Не бойтесь «залюбить» ребенка, называйте его по имени смотрите ему в глаза, берите за руку, поглаживайте по головке, берите его на колени, обнимайте и целуйте тогда, когда ему этого хочется. В качестве воспитательного воздействия чаще используйте ласку и поощрение, чем наказание и порицание.

5. Сравнить ребенка можно только с самим собой, а не с другими детьми (Посмотри, раньше у тебя это не получалось, а сейчас...).

6. Избегайте, с одной стороны чрезмерной мягкости, а с другой – завышенных требований к ребенку. Проявляйте достаточно твердости и последовательности в воспитании.

7. Установите четкие правила, рамки и запреты (НО: их должно быть немного – лишь самые основные, оставьте минимум запретов) и позвольте ребенку свободно действовать в этих рамках. При установлении границ дозволенного важно знать:

Установление границ дозволенного процесс недемократичный. Правила могут обсуждаться в зависимости от возраста ребенка, но никогда не должны приниматься путем голосования. Четкие правила допустимого поведения должны базироваться на фундаменте сердечной близости.

Установленные границы должны соответствовать возрасту и не должны вступать в конфликт с потребностями ребенка. Границы дозволенного не являются жестко закрепленными раз и навсегда. Они меняются в зависимости от возраста ребенка и показывают, насколько чутко родитель реагирует на все перемены, происходящие с его ребенком.

Устанавливайте границы, которые дают возможность маленьких побед. Реалистичные цели – ключ к сотрудничеству и самомотивации. Маленький успех, которого можно добиться при выполнении правил, рождает веру в себя, настойчивость и дружелюбное отношение к дисциплине.

Выработать достаточную четкость и согласованность позиций в отношении правил и требований помогает принцип четырех цветовых зон:

А) В зеленую зону помещается то, что разрешается делать ребенку по его собственному усмотрению и желанию. Например: читать книги, в какие компьютерные игры играть, в какие игрушки играть дома и т. п., очень важно здесь указать: испытывать чувства и эмоции, говорить о своих чувствах и т. д.

Б) В желтой зоне ребенку предоставляется право действовать по собственному выбору, но в пределах определенных границ. Например, ребенок

может есть сладкое, но после того, как поест основную пищу. Требования желтой зоны формулируются: «Можно, если...», причем «если» должны быть максимально четкими.

В) В оранжевой зоне находятся такие действия, которые взрослым уже не приветствуются, но ввиду особых обстоятельств допускаются: «Нельзя, но если..., то допускается» (при выполнении особых условий). Причем готовность взрослого идти навстречу вызывает готовность и желание ребенка следовать установленному правилу. Например, нельзя есть в гостиной, но если идет очень интересная и полезная передача для ребенка по телевизору, то можно, при условии, что он уберет за собой посуду и крошки. Желтая и оранжевая зона очень важны для формирования дисциплинарных навыков ребенка: он учится контролировать свои действия с помощью норм и правил, установленных в семье, а также учится взаимодействию и сотрудничеству с точки зрения установления норм с другими людьми. Часто в отношении правил этих зон заключается договорное отношение с ребенком (старше 8 лет), при этом необходимо учесть пожелания самого ребенка. Пример представлен в таблице ниже.

Таблица 72

Пример пожеланий и правил

Пожелания родителей (правила, требования)	Пожелания и правила для родителей ребенка
Мыть за собой посуду Убирать за собой постель Говорить уважительно с родителями...	Не давать мне подзатыльники Не кричать, а просто сказать, что от меня нужно Говорить спасибо, когда я делаю что-то по вашей просьбе ...

Г) К красной зоне относятся те действия ребенка, которые не приемлемы ни при каких обстоятельствах. Это категорическое «нельзя», относящиеся к действиям, которые могут нанести вред жизни и безопасности ребенка и других людей: играть со спичками, садиться в автомобиль к незнакомым людям и т. д.

8. Строго придерживайтесь установленных запретов и разрешений. Если вы что-то не разрешаете ребенку, то стойте на своем до конца. В противном случае слезы и истерики станут удобным способом манипулирования. Если же вы разрешили что-то, то не меняйте своего мнения, даже если игра ребенка перестанет вам нравиться. Избегайте повторения слов «нет» и «нельзя». Важно давать пояснения – если нельзя, то почему нельзя и что можно.

9. Следите за тем, чтобы все окружающие предъявляли к ребенку одинаковые требования. Иначе то, что не разрешили мама и папа, будет очень легко выпросить у бабушки, и все усилия пойдут насмарку.

10. Оценивайте слова и поступки ребенка, а не его личность (например, оценка поступка: Мне жаль, что ты не поделился с сестрой игрушками, оценка личности: Ты очень жадный мальчик). Нужно говорить о том, что конкретно делает ребенок в данный момент и какие чувства вызывает у вас данный посту-

пок (например, временный язык: сегодня у тебя это задание не получилось, постоянный язык: У тебя ничего не получается как следует!)

11. Демонстрируйте на личном примере образец желательного поведения, так как дети очень склонны к подражанию.

12. Постарайтесь свести к минимуму наказания. Воздействуйте на ребенка просьбами – это самый эффективный способ давать ему инструкции (Когда вы делаете распоряжения, вы можете их формулировать следующим образом: «Мне нужна твоя помощь. Пожалуйста, убери обувь от двери»). В случае неповиновения родителю необходимо убедиться, что просьба соответствует возрасту и возможностям ребенка. Лишь в этом случае можно применять прямые инструкции, что достаточно эффективно, если ребенок привык реагировать на вежливые просьбы родителей. И только в том случае, если ребенок демонстрирует неповиновение, можно подумать о наказании. Наказание должно соответствовать проступку, ребенок должен четко понимать, за что он наказан. Прежде чем заявить о возможной санкции, подумайте, действительно ли вы это сделаете, чтобы не вступать с ребенком в бессмысленную игру, когда ребенок будет продолжать совершать время от времени проступки, чтобы посмотреть, собираетесь ли вы приводить в исполнение декларированную санкцию. Чем меньше ребенок, тем санкция должна быть ближе к проступку по времени и не носить длительный характер. Отсроченное наказание часто выглядит как месть взрослого ребенку. Длительные наказания вызывают обиду и могут привести к эмоциональному срыву и протестным реакциям по типу мстительного поведения.

Исключите физические наказания. Физические наказания являются вовсе не наказанием, а лишь способом разрядки и отреагирования взрослым собственного негативного эмоционального состояния. Наказывать ребенка лучше, лишая его хорошего, чем делая ему плохое. Если есть необходимость прибегнуть к наказанию, то целесообразно использовать спокойное сидение в определенном месте после совершения проступка. Вслед за понесенным наказанием необходимо позитивное эмоциональное подкрепление, «знаки принятия».

13. «Позитивная модель» в отношениях с ребенком. Важно уделять ребенку достаточно внимания, проводить досуг всей семьей, не допускать ссор в присутствии ребенка. Хвалите ребенка в каждом случае, когда он этого заслуживает, подчеркивайте успехи. Постоянно поощряйте желательное поведение ребенка, игнорируйте нежелательное. Важно хвалить ребенка тогда, когда его поведение в норме, а не ругать тогда, когда ребенок ведет себя плохо. Очень часто мотивом плохого поведения является привлечение внимания, поэтому важно не обращать внимания на проступки, а уделять особое внимание именно хорошему поведению. Тогда ребенок научится другому, конструктивному способу привлечения внимания, и со временем станет специально делать хорошие поступки, чтобы получить внимание взрослого.

14. Следите за собой, особенно в те минуты, когда вы раздражены или разгневаны. В эти минуты: скажите себе «STOP» и посчитайте до 10, не прикасайтесь к ребенку, лучше уйдите в другую комнату, отложите совместные дела с ребенком, избегайте резких движений, двигайтесь намеренно медленнее, ды-

шите глубже и медленнее, намеренно сбавьте громкость голоса, не хлопайте дверью. Лучше в это время: сделайте для себя что-то приятное, примите теплую ванну, душ; выпейте чаю, послушайте любимую музыку, просто расслабьтесь, лежа на диване; используйте глубокое дыхание.

15. Если вы расстроены, дети должны знать о вашем эмоциональном состоянии. Говорите детям прямо о своих чувствах, желаниях и потребностях, используя Я-высказывания.

16. Старайтесь предвидеть и предотвратить возможные неприятности (ситуации), которые могут вызвать ваш гнев и эмоциональный срыв.

17. Установите совместно с ребенком и поддерживайте дома твердый распорядок дня. Время приема пищи, выполнения домашних заданий и сна должно соответствовать этому распорядку. Дети чувствуют себя в большей безопасности, если имеют дело с многократно повторяющимися действиями, они более восприимчивы и лучше реагируют, когда регулярно едят, спят и играют. Кроме того, режим дня является внешней организацией внимания и самоконтроля ребенка.

18. Помните, что ключ к сердцу ребенка лежит через игру. Проводите с ребенком как можно больше времени. Установите семейные традиции, совместные дела: игры, чтение, прогулки, покупки, развлечения, приготовление пищи и т. д. Если в семье несколько детей, постарайтесь уделять свое «безраздельное» внимание каждому из них в отдельности, а не только вместе одновременно.

19. Чаще разговаривайте с ребенком, объясняйте ему непонятные явления и ситуации, суть запретов и ограничений. Делитесь своим опытом, рассказывайте о своем детстве, радостях, ошибках и переживаниях. Помогите ребенку научиться вербально выражать свои желания, чувства и переживания, научиться интерпретировать свое поведение и поведение других людей.

Г. Советы детей взрослым:

НЕ балуйте меня, вы меня этим портите. Я очень хорошо знаю, что не обязательно предоставлять мне все, что я запрашиваю. Я просто испытываю Вас.

НЕ бойтесь быть твердым со мной. Я предпочитаю именно такой подход. Это позволяет мне определить свое место.

НЕ полагайтесь на силу в отношениях со мной. Это приучит меня к тому, что считаться нужно только с силой.

НЕ давайте обещаний, которые не сможете исполнить; это ослабит мою веру в Вас.

НЕ расстраивайтесь слишком сильно, когда я говорю: «Я вас ненавижу». Я не имею это в виду. Я просто хочу, чтобы Вы пожалели о том, что сделали мне.

НЕ заставляйте меня чувствовать себя младше, чем я есть на самом деле. Я отыграюсь на вас за это, став «плаксоной» и «нытиком».

НЕ делайте для меня того, что я в состоянии сделать для себя сам. Я могу продолжить использовать вас в качестве прислуги.

НЕ поправляйте меня в присутствии посторонних людей. Я обращаю гораздо больше внимания на ваше замечание, если вы скажете мне все спокойно с глазу на глаз.

НЕ пытайтесь обсуждать мое поведение в самый разгар конфликта. Мой слух притупляется в это время, и у меня остается мало желания сотрудничать с Вами. Будет лучше, если мы поговорим об этом несколько позже.

НЕ заставляйте меня чувствовать, что мои поступки – смертный грех. Я должен научиться делать ошибки, не ощущая при этом, что ни на что не годен.

НЕ придирайтесь ко мне и не ворчите на меня. Если вы будете это делать, то я буду вынужден защищаться, притворяться глухим.

НЕ подвергайте слишком большому испытанию мою честность, будучи запуган, я легко превращаюсь в лжеца.

НЕ забывайте, что я люблю экспериментировать. Таким образом, я познаю мир, пожалуйста, смиритесь с этим.

НЕ предостерегайте меня от собственных ошибок. Я учусь на собственном опыте.

НЕ старайтесь от меня отделаться, когда я задаю откровенные вопросы. Если Вы не будете на них отвечать, вы увидите, что я вообще перестану задавать вам вопросы и буду искать информацию на стороне.

Никогда даже не намекайте, что Вы совершенны и непогрешимы. Это дает мне ощущение тщетности попыток сравняться с Вами.

НЕ беспокойтесь, что мы проводим вместе слишком мало времени. Значение имеет то, как мы его проводим.

Пусть мои страхи и опасения не вызывают у Вас беспокойства. Иначе я буду бояться еще больше. Покажите мне, что такое мужество.

НЕ забывайте, что я не могу успешно развиваться без внимания и одобрения.

Относитесь ко мне так же, как вы относитесь к своим друзьям. Тогда я тоже стану Вашим другом!

Д. Дайте детству состояться
 Дайте детству наиграться,
 Вдоволь, досыта, не вкратце,
 Дайте дождиком умыться,
 Дайте, как цветку раскрыться.
 Не травите детство спором,
 Не нудите разговором,
 Не давите злом и страхом,
 Не бросайте слов с размаху.
 Душу детскую щадите,
 Пуще глаза берегите,
 Зря за шалость не корите

Ни родитель, ни учитель.
Развивая детский разум,
Не влезайте в дебри сразу,
Детства дни не торопите,
Детству солнце подарите!
Дайте детству наиграться,
Насмеяться, наскакаться,
Дайте радостно проснуться,
Дайте в ласку окунуться.
Дайте детству удержаться,
Дайте верой надышаться,
Дайте в рост ему подняться,
Дайте детству состояться!

Приложение 2

Классификация методов обучения (по Ю.К. Бабанскому)

Группа I				Группа II		Группа III		
Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности				Методы стимулирования и мотивации учения		Методы контроля и самоконтроля в обучении		
<i>Доминирующие функции</i> Организация познавательной деятельности учащихся в отношении чувственного восприятия, логического осмысления учебной информации, самостоятельного поиска и получения новых знаний				<i>Доминирующие функции</i> Стимулирующе-мотивационная, регулирующая, коммуникативная (создание благоприятного общения, влияние положительного примера)		<i>Доминирующие функции</i> Контрольно-оценочные (создание контроля и самоконтроля в процессе обучения)		
<i>Смежные функции</i> Стимулирующе-мотивационная, контрольно-регулирующая				<i>Смежные функции</i> Организационно-познавательная, контрольно-регулирующая		<i>Смежные функции</i> Организационно-познавательная, стимулирующе-мотивационная, регулирующая		
Подгруппа I	Подгруппа II	Подгруппа III	Подгруппа IV	Подгруппа I	Подгруппа II	Подгруппа I	Подгруппа II	Подгруппа III
По источнику передачи и восприятия учебной информации (перцептивные методы)	По логике передачи и восприятия учебной информации (логические методы)	По степени самостоятельности мышления школьников при овладении знаниями	По степени управления учебной работы (методы управления учением)	Методы стимулирования интереса к учению	Методы стимулирования обязанностей и ответственности во время учения	Методы устного контроля	Методы письменного контроля	Методы лабораторно-практического контроля
Словесные: рассказ, беседа, лекция. Наглядные: иллюстрации, демонстрации, практические опыты. Практические: опыты, упражнения, учебно-производственная работа	Индуктивные, дедуктивные, аналитические, синтетические	Репродуктивные, поисковые, частично-поисковые, исследовательские	Учебная работа под руководством учителя, включая работу с учебными машинами и самостоятельную работу учащихся: работа с книгой, письменная работа, лабораторная работа, выполнение трудовых заданий	Познавательные игры, учебные дискуссии, создание ситуаций эмоционально-эпических переживаний, создание ситуаций заинтересованности, создание ситуаций апперцепции (опоры на жизненный опыт), создание ситуаций познавательной новизны	Убеждение в значимости обучения, выдвижение требований, упражнения по выполнению требований, поощрение успеха в обучении, осуждение недостатков в обучении	Индивидуальный опрос, фронтальный опрос, устные зачеты, устные экзамены, программированный опрос	Контрольные и письменные работы, письменные зачеты, экзамены, программируемые письменные работы	Контрольные лабораторно-практические работы, машинный контроль

Приложение 3

Материалы для ознакомления к групповой дискуссии на тему: «Влияние воспитания на развитие личности человека»

Вопросы для подготовки к дискуссии:

1 вопрос. **Последствия неправильного воспитания:** влияние неконструктивных (эгоцентрический, авторитарный, попустительский, гиперсоциальный, непоследовательный) и аномальных стилей воспитания (гипопротекция, доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность) на развитие личности ребенка (необходимо проанализировать влияние каждого из приведенных стилей воспитания, конкретизировать последствия для развития личности каждого из них).

Материалы для изучения:

А. Дети учатся жить у жизни

Если ребенка постоянно критикуют, он учится ненавидеть.

Если ребенок живет во вражде, он учится агрессивности.

Если ребенка высмеивают, он становится замкнутым.

Если ребенок растет в упреках, он учится жить с чувством вины.

Если ребенок растет в терпимости, он учится принимать других.

Если ребенка подбадривают, он учится верить в себя.

Если ребенка хвалят, он учится быть благодарным.

Если ребенок растет в честности, он учится быть справедливым.

Если ребенок живет в безопасности, он учится верить в людей.

Если ребенка поддерживают, он учится ценить себя

Если ребенок живет в понимании и дружелюбии, он учится находить любовь в этом мире.

Б. «Мамин рецепт любви»

Заботу за основу взять,

По вкусу мудрость добавлять,

Щепоткой строгости приправить,

Словами добрыми разбавить.

Все хорошенько размешать.

Родным и близким подавать.

2 вопрос. **Критерии воспитанности.**

Материалы для изучения:

А. А. П. **Чехов:** «Воспитанные люди, по моему мнению, должны удовлетворять следующим условиям:

1. Они уважают человеческую личность, а потому всегда снисходительны, мягки, вежливы, уступчивы... Они не бунтуют из-за молотка или пропавшей резинки; живя с кем-нибудь, они не делают из этого одолжения, а уходя, не

говорят: с вами жить нельзя! Они прощают и шум, и холод, и пережаренное мясо, и остроты, и присутствие в их жилье посторонних...

2. Они сострадательны не к одним только нищим и кошкам. Они болеют душой и от того, чего не увидишь простым глазом...

3. Они уважают чужую собственность, а потому и платят долги.

4. Они чистосердечны и боятся лжи как огня. Не лгут они даже в пустяках. Ложь оскорбительна для слушателя и опошляет в его глазах говорящего. Они не рисуются, держат себя на улице так же, как дома, не пускают пыли в глаза меньшей братии... Они не болтливы и не лезут с откровенностями, когда их не спрашивают... Из уважения к чужим ушам они чаще молчат.

5. Они не уничтожают себя с той целью, чтобы вызвать в другом сочувствие и помощь. Они не играют на струнах чужих душ, чтоб в ответ им вздыхали и нянчились с ними. Они не говорят: меня не понимают!..

6. Они не суетны. Их не занимают такие фальшивые бриллианты, как знакомство со знаменитостями, восторг встречного в *Salon'e*, известность по портерным...

7. Если они имеют в себе талант, то уважают его. Они жертвуют для него покоем, женщинами, вином, суетой...

8. Они воспитывают в себе эстетику. Они не могут уснуть в одежде, дышать дрянным воздухом, шагать по оплеванному полу...».

Б. По мнению **Е. В. Бондаревской**, особо важными базовыми компонентами воспитания являются:

1. Воспитание свободной личности (высокий уровень самосознания; гражданственность; чувство собственного достоинства, самоуважения; самодисциплина, честность, ориентирование в духовных ценностях жизни; самостоятельность в принятии решений и ответственность; свободный выбор содержания жизнедеятельности).

2. Воспитание гуманной личности (милосердие, доброта; способность к состраданию, сопереживанию, альтруизм; терпимость, доброжелательность, скромность, готовность оказывать помощь близким и дальним; стремление к миру, добрососедству, понимание ценностей человеческой жизни).

3. Воспитание духовной личности (потребность в познании и самопознании, в красоте, рефлексии, общении, поиске смысла жизни; автономия внутреннего мира, цельность).

4. Воспитание творческой личности (развитые способности; потребность в преобразующей деятельности; знания, умения, навыки, развитый интеллект; интуиция; жизнетворчество).

5. Воспитание практичной личности (знание основ экономики; трудолюбие, хозяйственность; компьютерная грамотность; владение языками мира; знание народных, религиозных обычаев; здоровый образ жизни; физическая закалка, эстетический вкус, хорошие манеры; обустройство дома, обеспечение благосостояния семьи). (Воспитание школьников, 1994, № 6. – С. 3).

В. В качестве критериев оценки воспитанности человека принимают:

- «добро» как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом);
- «истину» как руководство при оценке действий и поступков;
- «красоту» во всех формах ее проявления и созидания.

Г. Мера воспитанности человека определяется следующими критериями: широтой и высотой восхождения человека к вышеозначенным ценностям; степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств и их иерархией в структуре личности.

3 вопрос. **Воспитание и психологическое здоровье человека** (как воспитание влияет на психологическое здоровье детей).

Материалы для изучения и обсуждения:

А. Пауло Коэльо, отрывок из книги «Победитель остается один»:

«Нормальный человек считает нужным:

1. Забыть, кто он такой и чего желает, чтобы это не мешало производить, воспроизводить и зарабатывать деньги.
2. Признавать законы и обычаи войны, установленные Женевской конвенцией.
3. Тратить годы на обучение в университете, чтобы потом не найти работу.
4. Заниматься с девяти утра до пяти вечера тем, что не приносит ни малейшего удовольствия, чтобы по прошествии тридцати лет выйти на пенсию.
5. Выйти на пенсию, обнаружить, что сил наслаждаться жизнью уже не осталось, и очень скоро умереть от тоски.
6. Пользоваться ботоксом.
7. Понимать, что власть гораздо важнее, чем деньги, а деньги – важнее счастья.
8. Высмеивать тех, кто вместо денег стремится к счастью, и называть их «людьми, лишенными амбиций».
9. Сопоставлять все предметы и явления в той же системе координат, что и машины, квартиры, вещи, не пытаясь постичь истинный смысл того, зачем и ради чего он живет.
10. Не разговаривать с незнакомыми. Скверно отзываться о соседях.
11. Считать, что родители всегда правы.
12. Жениться, произвести потомство, жить вместе и после исчезновения любви, уверяя, что это нужно ради детей (словно они не слышат ежедневных ссор родителей).
13. Осуждать всякую попытку быть иным.
14. Просыпаться от истерической трели будильника.
15. Верить каждому слову, напечатанному типографским способом.

16. Повязывать на шею кусок разноцветной материи, не имеющий никакого функционального назначения и носящий гордое имя «галстук».

17. Никогда не задавать вопросы прямо, даже если собеседник отлично понимает, что имелось в виду на самом деле.

18. Сохранять на лице улыбку, хотя отчаянно хочется плакать. И жалеть всех, кто демонстрирует свои истинные чувства.

19. Считать, что искусство стоит огромных денег или не стоит ничего.

20. Презирать все, что не стоило больших трудов получить, ибо ради доставшегося просто так не пришлось «идти на жертвы» и значит, оно не обладает необходимыми достоинствами.

21. Следовать моде, даже если она представляется нелепой и неудобной.

22. Пребывать в глубокой уверенности, что у каждой знаменитости скоплены огромные сокровища.

23. Тратить деньги на внешнее благообразие и мало заботиться о душевной красоте.

24. Доказывать всеми возможными средствами, что он хоть и «нормальный» человек, но стоит неизмеримо выше всех прочих.

25. В метро или автобусе стараться не смотреть никому прямо в глаза, чтобы это не истолковали как попытку оболыщания.

26. При входе в лифт поворачиваться лицом к дверям и делать вид, будто пребывает в полном одиночестве – вне зависимости от того, сколько человек набилось в кабину.

27. Никогда не хохотать в ресторане, как бы ни рассмешил его рассказанный анекдот.

28. В Северном полушарии одеваться не по погоде, а сообразно времени года.

29. В Южном полушарии украшать ветви елочки ватой, символизирующей снег, даже если зима не имеет никакого отношения к рождению Христа.

30. Становясь старше, ощущать себя хранителем всей мировой мудрости, даже если ему не доведется прожить столько, сколько необходимо, чтобы убедиться в своей ошибке.

31. Посещать благотворительные чаепития, полагая, что этого совершенно достаточно, чтобы покончить с социальным неравенством.

32. Есть три раза в день, независимо от того, хочется или нет.

33. Свято веровать, что другие люди превосходят его во всем – они красивей, умней, богаче, сильнее. И что пытаться раздвинуть собственные границы очень рискованно: лучше уж вообще ничего не делать.

34. Использовать автомобиль как сокрушительное оружие, делающее неуязвимым.

35. Изрыгать брань по адресу других водителей.

36. Считать, что, если твой сын что-то делает неправильно – это результат того, что он попал в «дурную компанию».

37. Сочетаться браком с тем/той, кто может предложить завидное положение в обществе. Любовь подождет.

38. Всегда говорить: «Я пробовал», даже если и не попытался.

39. Оставить все самое интересное в жизни на потом, когда для этого уже не будет сил.

40. Не впасть в депрессию от ежедневного многочасового бдения у телевизора.

41. Твердо верить, что все добытое и завоеванное принадлежит ему навеки.

42. Считать, что женщины не любят футбол, а мужчины – готовить и наряжаться.

43. Во всем всегда винить правительство.

44. Быть непреложно убежденным в том, что доброта, отзывчивость, уважительное отношение к другим будут этими другими истолкованы как слабость, уязвимость и возможность легко им манипулировать.

45. А также – в том, что напористая грубость в общении с другими людьми воспринимается как черта сильной личности.

46. Бояться фиброскопии (если ты мужчина) и родов (если – женщина).

Б. Ребенок удивляется: «Взрослые – такие странные люди. Сначала они учили меня ходить и говорить, а теперь хотят, чтобы я сидел и молчал».

В. Сергей Михалков:

«Мне на месте не сидится,
Я хочу весь день крутиться
И по комнате скакать,
Бегать, прыгать, кувыркаться,
И вертеться, и смеяться,
Так за что ж меня ругать?
Говорят, я непоседа,
По утрам бужу соседа
И в квартире тарарам
Завожу по вечерам.
У меня один ответ:
Я – ребёнок, мне пять лет.
Неужели не понять,
Что меня нельзя унять».

Г. Роберт Рождественский:

«Мне на месте не сидится. Мне - бежится!
Мне - кричится! Мне - играется,
Рисуется, лазается и танцуется!
Вертится, ногами дрыгается,
Ползается и подпрыгивается.
Мне - кривляется, дурачится,
Улыбается и плачется,

Ерзается и поется, падается и встается!
Лично и со всеми вместе
К небу хочется взлететь!
Не сидится мне на месте...
А чего на нем сидеть?!»

Учебное издание

Семенова Анастасия Анатольевна,
Писаревская Маргарита Анатольевна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Учебное пособие

Часть II

Отпечатано в авторской редакции
с оригинал-макетов заказчика

Печать офсетная, тир. 100 экз. 2021 г.

Отпечатано в Мурманском ЦНТИ –
филиале ФГБУ «РЭА» Минэнерго России
183038, г. Мурманск, ул. Папанина, 4