

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ТЕХНОЛОГИИ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ

Учебно-методическое пособие



ИЗДАТЕЛЬСТВО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

УДК 378
ББК 74.58
Т38

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф. *Л. В. Московкин*,
канд. пед. наук, доцент *И. А. Писаренко* (С.-Петерб. гос. ун-т)

Авторы:

А. А. Азбель, Т. Г. Галактионова, Г. В. Данилова, Л. С. Илюшин,
Е. И. Казакова, В. Е. Пугач, И. А. Писаренко

Т38 **Технологии успешного обучения:** учеб.-метод. пособие / под ред. Е. И. Казаковой. — СПб.:
Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2022. — 190 с.
ISBN 978-5-288-06227-8

В пособии представлены различные педагогические технологии, раскрывающие в контексте новой образовательной парадигмы, фактически сформулированной ФГОС 3++, основы двух видов деятельности — преподавания и самообразования. Отбор технологий сделан с учетом задач цифровизации образования. Представленные технологии многократно проверены практикой и временем, дидактически выверены, не имеют жесткой привязки к какому-либо учебному предмету и могут быть применены в учебной и воспитательной работе с различными возрастными группами. Описание той или иной технологии уже само по себе интересно и вызывает ярко выраженный интерес.

Предназначено для студентов высшей школы педагогических и непедагогических специальностей, дополняет общеуниверситетский онлайн-курс для бакалавров «Современные образовательные технологии».

УДК 378
ББК 74.58

*Проект — победитель
ежегодного открытого конкурса учебных изданий СПбГУ
«Университетский заказ — 2021»*

ISBN 978-5-288-06227-8

© Санкт-Петербургский
государственный университет, 2022

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЮ

Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас к совместной работе по освоению эффективных образовательных технологий. Пособие, которое вы держите в руках — продукт совместной творческой деятельности ученых, педагогов и студентов, которые на протяжении нескольких лет собирали научно-методические материалы, отражающие актуальные тенденции в развитии отечественного педагогического образования.

Мы полагаем, что предложенные вашему вниманию тексты помогут в обретении значимых общепрофессиональных педагогических компетенций, а именно:

- проектировать основные и дополнительные образовательные программы, разрабатывать учебные материалы для этих программ;
- организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельности обучающихся;
- создавать условия для воспитания и самовоспитания учащихся на базе традиционных духовных ценностей;
- мотивировать учащихся к сознательной продуктивной познавательной деятельности;
- использовать достижения современного научно-технологического процесса, в том числе в сфере педагогических наук, при решении образовательных задач;
- строить системы диагностики качества образовательного процесса.

Мы не случайно говорим о совместной работе: авторы пособия при поддержке издательства свою часть завершили, теперь все зависит от вас. Вам предстоит освоить практики критического анализа текста, научиться ставить перед собой конкретные измеримые достижимые цели, отбирать для их реализации конкретные задачи, проводить исследования и разрабатывать проекты. На базе этого пособия вы сможете построить персонализированную траекторию с учетом вашего индивидуального образовательного стиля и реализовать ее в составе качественного образовательного сообщества. Мы собрали для вас сотни технологических приемов, но только вы можете выстроить из них стройную систему вашего профессионального стиля. Авторы верят в силу слова, мы убеждены в действенности методики «текст, порождающий текст», нам кажется очень важным в дискуссии находить, если не истину, то собственную позицию. Мы очень хотим убедить в этом и вас. Но важнее всего — все постулаты и гипотезы этого пособия проверять в деятельности.

Эта книга написана для увлеченных людей, которым нравится учиться, которым интересно учить; для людей, чувствующих свое призвание — делать мир ярче, добрее, дружелюбней. Согласитесь, что для этого никакого труда не жалко.

Все готово для ваших свершений! Начинаем?

*От авторов,
доктор педагогических наук,
член-корреспондент РАО,
директор института педагогики СПбГУ
Елена Ивановна Казакова*

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.Приглашение к диалогу.....	5
Модуль 1. Образовательные технологии в теории и практике современной педагогики.....	13
Модуль 2. Проектирование образовательных программ.....	26
Модуль 3. Когнитивное обучение: семиотические технологии.....	41
Модуль 4. Технология развития критического мышления. Методы работы с текстовыми источниками информации.....	58
Модуль 5. Технология развития критического мышления. Приемы активного слушания.....	81
Модуль 6. Коллективные способы обучения.....	107
Модуль 7. Игровые технологии в образовании.....	121
Модуль 8. Методы организации групповых проблемных дискуссий.....	131
Модуль 9. Case-study — проблемно-поисковый анализ.....	145
Модуль 10. Формы организации контроля и самоконтроля в процессе обучения.....	160
Индивидуальный проект магистранта: разработка программы и учебно-методических материалов авторского курса.....	184
Заключение.....	189

Введение

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИАЛОГУ

Уважаемые коллеги, успешность многих начинаний в образовательной сфере деятельности (масштабные инновационные проекты, практика преподавания, педагогическая поддержка и помощь в обучении собственным детям) напрямую зависит от уровня педагогических способностей, включая душевную щедрость, открытость людям, требовательность, организованность, оптимизм и творческое начало. Однако не менее важную роль в этом деле играют знания и умения. Педагогические технологии являются тем инструментом, который позволит вам не только более уверенно чувствовать себя в различных педагогических ситуациях, но и успешно решать следующие ежедневные задачи:

- ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ;
- ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА;
- ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТА.

Программа курса выстроена в логике компетентностного подхода, это означает, что результатом обучения является ваша способность успешно осуществлять различные виды деятельности в общекультурном и профессиональном контексте.

В ЧАСТНОСТИ:

- совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень;
- использовать знание современных достижений науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач;
- самостоятельно осваивать новые методы исследования;
- при необходимости изменять профиль своей профессиональной деятельности;
- работать с текстами профессиональной направленности на английском и русском языках;
- использовать на практике навыки и умения в управлении коллективом;
- влиять на формирование целей команды, воздействовать на ее социально-психологический климат, оценивать качество результатов деятельности;
- использовать углубленные знания правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности;
- проводить научно-исследовательскую работу, грамотно представлять материалы и результаты исследования;
- использовать знания иностранного языка на определенном уровне для решения конкретных профессиональных задач;
- применять коммуникативные методы, диалоговые методы решения конфликтных ситуаций и проблем в профессиональной и образовательной практике;
- осуществлять свою образовательную деятельность в логике самообразования и совместной организации деятельности;
- исследовать особенности поликультурного контекста построения образования и проектировать его с учетом эффективных программ;
- изучать образовательный потенциал личности в различных социально-культурных условиях и проектировать на основе полученных результатов индивидуальные маршруты образования;
- исследовать, проектировать, организовывать, мотивировать, контролировать, принимать управленческие решения и осуществлять коммуникации в целях управления различными процессами и организациями в поликультурной среде с использованием инновационных образовательных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы.

Возможно, какие-то из этих позиций для вас уже актуальны, другие окажутся востребованными позже, а некоторые не будут иметь к вам никакого отношения. В любом случае в процессе изучения курса мы будем создавать ситуации, способствующие актуализации и развитию названных компетенций. Определенную помощь в этом нам, безусловно, окажет Портфель магистранта «Технологии успешного обучения».

КАК РАБОТАТЬ С ПОРТФЕЛЕМ

1. С удовольствием.
2. Систематически.
3. Творчески.

В Портфеле отражается процесс и результат вашей образовательной деятельности по освоению курса «Современные образовательные технологии». В программе предусматриваются пять основных видов деятельности:

1. Работа с учебными текстами.
2. Выполнение типовых заданий.
3. Прохождение тестов.
4. Самостоятельное чтение дополнительной литературы.
5. Реализация собственного учебного проекта. Этим проектом является разработка и последующая апробация программы авторского курса.

Рассмотрим подробнее каждый из названных видов деятельности.

1. Работа с текстом.

Вдумчивое, осмысленное чтение в обязательном порядке предполагает использование текстовыделителя или системы пометок:

- V** — информация подтвердилась
 — — информация противоречит нашим предположениям
 + — новая информация
 !!! — важная информация
 ? — информация требует дополнительного уточнения
NB! — обратить внимание

2. Выполнение типовых заданий.

Этот вид деятельности выполняется при изучении каждой темы и предусматривает возможность выбора одного из девяти типов заданий, ориентированных на разные типы интеллекта, способы взаимодействия с новой информацией.

В разработке заданий мы исходили из того, что разные люди по-разному воспринимают окружающую действительность. Для одних важны слова, других убеждают только цифры. Третьи считают, что лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать, ну а четвертые — как раз наоборот.

В освоении материалов курса мы будем использовать технологию «Кросс-текст» — это синтез различных подходов к восприятию текстовой информации с учетом теории множественного интеллекта.

Изучение темы предполагает про-чтение текста через создание собственного «текста»: вербальную или аудиальную интерпретацию, моделирование логической структуры; исследование; образную визуализацию; материализацию смысла; проблемную дискуссию; экзистенциальную концептуализацию, рефлексию.

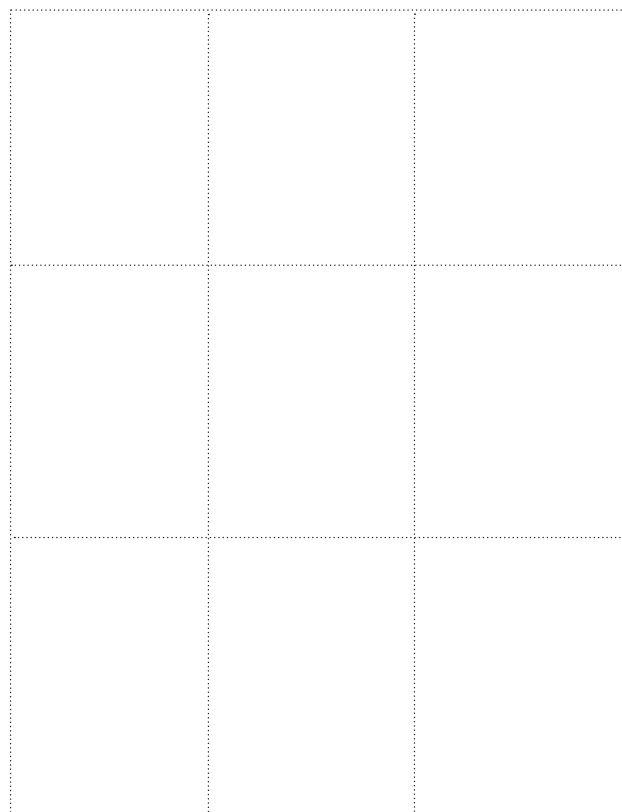
Освоив технологию «Кросс-текст», вы сможете лучше понимать и передавать смысл самых разных текстов, начиная от учебного параграфа и заканчивая произведениями высокого художественного стиля. Но главное — получите возможность собственного образовательного выбора.

Навигатором и способом самоконтроля является семиотическая карта, в которой вы фиксируете выбор и выполнение одного из девяти заданий.

В целях максимального использования образовательного потенциала курса рекомендуется на разные темы выбирать разные типы заданий.

Таким образом, к финалу вы попробуете себя во всех ипостасях:

- *мастер слова;*
- *мастер чисел и логики;*
- *мастер визуального образа;*
- *мастер звука;*
- *мастер движения и материи;*
- *мастер природного начала и исследования;*
- *мастер самопознания и рефлексии;*
- *мастер межличностной коммуникации;*
- *мастер экзистенциального познания;*



Коллективным итогом работы над темой является интеллектуальная инсталляция по содержанию прочитанных текстов (сборка вариативных откликов на заданное содержание). Таким образом, тема оказывается представленной с разных сторон, что позволяет более глубоко и многопланово понять ее содержание.

(1 задание = 1 балл)

3. Прохождение теста.

Традиционная процедура тестирования предполагает самостоятельную подготовку дома и последующее выполнение тестовых заданий на занятии.

(1 правильно выполненный тест = 1 балл)

4. Самостоятельное чтение дополнительной литературы.

Ното Legens — человек читающий — выгодно отличается от своего нечитающего собрата. Читающие люди более активны, независимы, обладают критичным умом и амбициозными притязаниями. У них большой словарный запас, хорошая память, развитое воображение. Широкий кругозор

позволяет им быть интересными собеседниками, уверенно чувствовать себя в ситуациях неопределенности. Круг чтения характеризует интересы и направленность личности.

Нам очень хочется, чтобы курс «Образовательные технологии» активно способствовал формированию мотивации чтения магистрантов.

Говоря о мотивации чтения, будем иметь в виду систему внутренних и внешних побуждающих факторов, определяющих читательское развитие магистранта. Принципиально важно, чтобы интеллектуальная среда курса стимулировала обращение к различным текстам и литературе на различных носителях, формирующих круг вашего чтения.

В формировании мотивации задействован широкий спектр различных потребностей, включая аксиологические, креативные, когнитивные, эмоционально-аффективные, эстетические, гедонистические, библиотерапевтические, рекреационные и релаксационные, прагматические, рефлексивные, самоактуализирующие. Принципиально важно, чтобы удовлетворение любой из этих потребностей стало поводом для чтения рекомендованной литературы.

Образовательные онлайн-курсы от Института педагогики СПбГУ

Онлайн-курс специалистов Института педагогики СПбГУ «Современная педагогика. Как это работает». URL: <https://openedu.ru/course/spbu/PEDAGOG/> (доступ от 10.04.2021)

Онлайн-курс специалистов Института педагогики СПбГУ «Современные проблемы непрерывного образования». URL: https://openedu.ru/course/spbu/EDU_PROBLMS/ (доступ от 10.04.2021)

Онлайн-курс специалистов Института педагогики СПбГУ «Современные образовательные технологии». URL: https://openedu.ru/course/spbu/EDU_TECH/ (доступ от 10.04.2021)

Онлайн-курс «Школа волонтеров чтения». URL: <https://stepik.org/course/64331/syllabus>.

Интернет-источники

Информационный ресурс: сетевое сообщество «Институт педагогики СПбГУ». URL: https://vk.com/iped_spbu (дата обращения: 10.04.2021)

Материалы вебинаров Института педагогики «Цифровая педагогика для начинающих и».

http://teachers.nanograd.academy/digital_pedagogy_101#r_6 (Доступ: 10.04.2021)

Видео вебинара «Цифровая педагогика для начинающих». Семинар 1. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=39tL0QV...e=youtu.be> (Доступ: 10.04.2021)

Видео вебинара «Цифровая педагогика для начинающих». Семинар 2. URL: https://www.youtube.com/watch?v=_e_8GMJxmbY (дата обращения: 10.04.2021).

Видео вебинара «Цифровая педагогика для начинающих». Семинар 3 (с участием директоров школ) <https://www.youtube.com/watch?v=oPRx4i8yZYE> (Доступ: 10.04.2021)

Видео вебинара «Цифровая педагогика для начинающих». Семинар 4. «Инновационный потенциал кризиса». https://youtu.be/mPQ2coBu_Fk (Доступ: 10.04.2021)

Видео вебинара «Цифровая педагогика для начинающих». Семинар 5. «Мы вместе... Классный руководитель и родители в цифровом мире школьника». <https://www.youtube.com/watch?v=Rduoo28GM8> (Доступ: 10.04.2021)

Книги, предложенные магистрантом:

1.

2.

3.

В программе курса одной из форм итоговой аттестации является подготовка и написание академического эссе по материалам прочитанных книг (не менее трех источников).

В жанре эссе магистрант представляет ответ на один из проблемных вопросов курса (по выбору). Объем работы — не менее 0,5 авторского листа (20 000 печатных знаков).

Проблемные вопросы (примерный перечень).

1. Возможно ли с помощью образовательных технологий решать нравственные проблемы воспитания?

2. Можно ли утверждать, что принцип «проектирования программы от ученика» учитывает профессиональный потенциал и интересы учителя?

3. Является ли многообразие форм и видов образовательной деятельности необходимым и достаточным фактором успешного освоения темы?

4. Каковы плюсы и минусы критического мышления?

5. Технология превращает дискуссию в имитацию или формирует культуру диалога?

6. Как получить от игры максимальное удовольствие?

7. Что оказывается более мощным мотиватором: внутренний или внешний контроль и почему?

8. Имеет ли кейс-метод содержательные ограничения в различных учебных дисциплинах?

9. Какие проблемы создает учителю открытое многоуровневое коммуникативное пространство современного образования?

10. Какие тенденции и перспективы развития образовательных технологий вам кажутся наиболее вероятными?

11. (Здесь может быть ваш вопрос)

5. Реализация собственного учебного проекта. Разработка и последующая апробация программы авторского курса.

Одна из ключевых задач освоения программы «Современные образовательные технологии» — это создание собственного авторского курса по выбранной студентом тематике. Методическая разработка включает:

- программу курса на 6 академических часов;
- подборку текстов; аудио-, видеоресурсов (тематический портфолио);
- технологическую карту курса (с описанием видов деятельности);
- разработку 6 занятий с использованием различных образовательных технологий;
- форму итоговой и промежуточной аттестации (тестовые материалы).

Внимание! Курс разрабатывается с учетом возможности дистанционного обучения. В Портфеле в разделе «Педагогический проект» предложен алгоритм проектирования курса, позволяющий системно и последовательно выполнить эту сложную, но очень увлекательную задачу. Реализация курса планируется в третьем семестре второго года обучения.

Желаем успехов!

Инструкция для самостоятельной работы студента

Программа курса предполагает изучение 10 модулей:

Модуль 1. Образовательные технологии в теории и практике современной педагогики.

Модуль 2. Проектирование образовательных программ*.

Модуль 3. Когнитивное обучение: семиотические технологии.

Модуль 4. Технология развития критического мышления.

Модуль 5. Технология развития критического мышления. Приемы активного слушания.

Модуль 6. Коллективные способы обучения.

Модуль 7. Игровые технологии в образовании.

Модуль 8. Методы организации групповых проблемных дискуссий.

Модуль 9. Case-study — проблемно-поисковый анализ.


Модуль 10. Формы организации контроля и самоконтроля в процессе обучения.

* *Результатом изучения этого модуля является разработка собственного курса, типовые задания к нему не выполняются.*

По всем остальным модулям следует выполнить одно из типовых заданий.

Виды интеллекта	Характер деятельности
<p>АБВ</p> <p>Вербально-лингвистический</p> <p>Умения: чтение, письмо, говорение, общение на родном и иностранных языках</p>	<p>Актуализируется при выполнении учебных заданий, связанных с анализом текста, словарной работой, лингвистическими играми, использованием различных текстовых редакторов, чтением наизусть, художественным чтением и т. п.</p> <p>Типовые задания: кинетическая типографика фрагмента текста, облако тэгов, денотатный граф, кроссворд по теме и пр.</p>
<p>123</p> <p>Логико-математический</p> <p>Включает умения: делать логические построения, вычисления</p>	<p>Актуализируется при выполнении учебных заданий на узнавание образцов, использование шаблонов, взаимосвязей, временных интервалов, числового порядка; предполагает классификацию и последовательность действий, числовые и логические игры, логико-структурный анализ текста, создание графиков, схем, таблиц, вычислений</p> <p>Типовые задания: графическая схема (кластер) по наиболее важным частям текста; поиск дополнительных сведений, содержащих статистику, цифровые данные, даты, графики и пр.</p>

 <p><u>Визуально-пространственный</u> Включает умения: создавать и использовать воображаемые образы; визуальное восприятие окружающей действительности; ориентация в пространстве</p>	<p>Актуализируется при выполнении учебных заданий, связанных с созданием визуальных образов (иллюстрации, презентации, видео, дизайн); в ситуациях, где необходимо использовать образное восприятие и воображение</p> <p>Типовые задания: слайд-шоу по теме, коллаж, комикс, фотоистория и пр.</p>
 <p><u>Телесно-кинестетический</u> Включает физическую координацию и ловкость, использование мелкой и крупной моторики, самовыражение и обучение посредством двигательной, физической активности, прикладного творчества</p>	<p>Актуализируется при выполнении учебных заданий, в которых присутствует ручной труд, конструирование, танец, различные виды спорта и подвижные игры, пантомима, а также использование различных приспособлений и инструментов для решения проблем и обучения</p> <p>Типовые задания: подготовка возможного инвентаря, предмета-символа (талисмана) темы; проведение подвижных игр в логике темы; хореография по принципу Dance Your PhD и пр.</p>
 <p><u>Аудиомузыкальный</u> Включает понимание и выражение себя посредством музыки и ритма; проявляется в композиторской, исполнительской и дирижерской деятельности</p>	<p>Актуализируется при выполнении учебных заданий, связанных со слушанием музыки, включением в различные ритмические игры, пение, танец или игру на различных музыкальных инструментах. Развитию навыков слушания и аудио восприятия будет способствовать выразительное чтение вслух, по ролям, работа с аудиокнигами.</p> <p>Типовые задания: выбор музыкального сопровождения темы, выразительное чтение фрагмента текста, аудиозапись по теме</p>
 <p><u>Естественно-научный</u> (исследовательский, естествоиспытательский, «природный») Включает понимание мира природы (растений, животных). Это проявляется в умении замечать их характерные особенности и распределять по категориям; предполагает наличие острой наблюдательности, любопытства, потребности в исследовании</p>	<p>Актуализируется при выполнении учебных заданий, в которых предполагается исследование природы, составление различных коллекций, гербариев, классификация, изучение и группирование природных объектов</p> <p>В более широком понимании «научный», «исследовательский» предполагает проведение опытов, наблюдений, экспериментов различного характера, включая гуманитарные и естественно-научные области; разработку и проведение анкетирования, диагностики и т. п.</p> <p>Типовые задания: поиск и предоставление дополнительного материала, раскрывающего физиологические, психологические аспекты темы; проведение небольшого социологического исследования по теме и пр.</p>

 <p>Внутриличностный Включает понимание собственного внутреннего мира, мыслей, эмоций, чувств, предполагает самоконтроль, самооценку, совершенствование собственных способностей</p>	<p>Актуализируется при выполнении учебных заданий, ориентированных на личный опыт ученика, его интересы и склонности. Может быть развит через выполнение самостоятельных проектов, индивидуальную творческую деятельность, различные способы рефлексии</p> <p>Типовые задания: письменная работа: эссе, рассказ, случай из жизни; работа с текстом с использованием методики «Двойной дневник»</p>
 <p>Межличностный Включает эмпатию, понимание способов взаимодействия с другими людьми, умение работать сообща</p>	<p>Актуализируется при выполнении учебных заданий, предполагающих коллективные способы обучения, взаимодействие, кооперацию, объединение усилий. Может быть развит через участие в коллективных играх, групповых проектах, дискуссиях, в процессе межкультурного взаимодействия, в инсценировках и ролевых играх</p> <p>Типовые задания: формулировка проблемных вопросов по теме с целью организации дискуссии; инсценировка; подготовка и проведение деловой игры, тренинга и пр.</p>
 <p>Экзистенциальный Включает философские размышления, глобальные выводы, заключения, определение этических позиций</p>	<p>Актуализируется при выполнении учебных заданий, предполагающих нравственный выбор, ценностное осмысление, определение приоритетов. Может быть развит через обращение к темам нравственного характера, обсуждение смыслов и ценностей (цитаты, афоризмы, притчи), решение воспитательных задач, формирование системы отношений</p> <p>Типовые задания: поиск дополнительного материала, отражающего философские, нравственные аспекты темы; подбор цитат, афоризмов «Сборка» всех заданий, подготовка сценария и представление полифонического, многогранного образа темы</p> <p>Осуществление миссии Интегратора</p>

Для работы по данной методике потребуется набор семиотических карт:

1. Персональная карта студента, в которой он фиксирует свой выбор заданий по той или иной теме на протяжении всего курса обучения.
2. Карта темы, в которой записываются фамилии участников, выбравших сферу своей ответственности. Эти записи помогут Интегратору организовать подготовку по теме, а остальным — координировать свои действия с коллегами.

ПЕРСОНАЛЬНАЯ КАРТА СТУДЕНТА



Вербальный текст



Математический текст



Визуальный текст



Акустический текст

Текст
ощущенийТекст
исследованияТекст
общенияТекст
самопознанияТекст
экзистенции

Модуль 1. Образовательные технологии в теории и практике современной педагогики.

Модуль 2. Проектирование образовательных программ.

Модуль 3. Когнитивное обучение: семиотические технологии.

Модуль 4. Технология развития критического мышления.

Модуль 5. Технология развития критического мышления. Приемы активного слушания.

Модуль 6. Коллективные способы обучения.

Модуль 7. Игровые технологии в образовании.

Модуль 8. Методы организации групповых проблемных дискуссий.

Модуль 9. Case-study — проблемно-поисковый анализ.

Модуль 10. Формы организации контроля и самоконтроля в процессе обучения.

МОДУЛЬ 1**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ****ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ**

1. Студенты получают общее представление о сущности «технологического подхода» в образовательной деятельности.
2. Познакомятся с основными идеями «педагогики успеха» и теоретическими основаниями концепции социально-когнитивного конструктивизма.
3. Научатся приемам составления «интеллект-карт».

«ТЕХНО» И «ЛОГИЯ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ
 (по материалам лекции Т. Г. Галактионовой)



Технологический подход представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления.
 Т. Сакамото

Прежде чем приступить к изучению этой темы, попробуем подобрать несколько словосочетаний со словом «технология» (технологии).

Например:

производственные технологии, технологии ведения переговоров

Для того чтобы разобраться в понятии, всегда есть смысл обратиться к этимологии (происхождению) данного слова.

«Техно» (от греч. **Τέχνη**) — искусство, мастерство, умение.

Характерно, что в настоящее время, используя морфему «техно», мы практически не ассоциируем ее с этим первоначальным значением.

Доминирующим оказывается смысл, тесно связанный со словом «техника».

Техно (англ. Techno) — стиль электронной музыки, зародившийся в середине 1980-х годов в Детройте. Техно = арт, технопредпринимательство, технократия.

Поскольку для нас принципиально важно обратиться к истокам смысла, рассмотрим значение морфемы «-логия»:

-логия от греч. **λόγος** — слово, **λογία** — часть сложных слов, означающая понятия: наука, знание, учение.

Палеонтология — наука о

Геология — наука о

Таким образом, рискнем предположить, что слово

«технология» может означать: «науку о мастерстве» или «знания об умениях».

Интересно проследить изменение смыслов в зависимости от вариантов перевода искомого слова или близких по значению слов:

(совокупность технических достижений) technology;
 (правила производства) technique(s);
 передовая технология — best practice(s);
 (приёмы, способы достижения результата) — know-how (of)?

Итак, говоря о педагогической технологии, мы будем ее рассматривать как «know-how» учителя.

Дословный перевод позволяет акцентировать смысл: «знаю как».

Обратите внимание: ни «что», ни «почему», а именно «как».

Суммируя сказанное, попробуем дать определение понятию.

«Педагогическая технология» — совокупность приемов и способов организации образовательного процесса, позволяющих успешно реализовать поставленные педагогические задачи.

Нам кажется правомерным рассматривать «педагогические технологии» в контексте междисциплинарного знания, в котором присутствуют элементы:

- 1) социальной философии;
- 2) когнитивной психологии;
- 3) семиотической дидактики;
- 4) теории коммуникации;
- 5) идеи социального конструктивизма;
- 6) идеи бихевиоризма.

Поскольку наш курс посвящен технологиям успешного обучения, необходимо договориться о том, что именно мы понимаем под успешностью.

ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И ОСМЫСЛЕНИЯ

На основании прочитанных текстов создайте свое понимание сущности «технологий успешного обучения».

1. Фрагменты лекции Е. И. Казаковой «Педагогика успеха»

Если попытаться нарисовать портрет Педагогики Успеха, то самое разумное, что можно сделать, — это изобразить Лестницу Достижений, каждая ступенька которой — это достижение человеком определенной цели, совершенное с верой в себя, и значимость поставленной цели. Педагогика Успеха сама по себе — образ, в котором главное — опора на внутренние силы человека.

Как создать условия для полноценного развития личности? Всем известен постулат о необходимости ориентироваться на «зону ближайшего развития». Однако теоретическое утверждение чаще легче осознать, чем осуществить на практике. Весь вопрос в том, как определять эту зону ближайшего развития, на что опираться — на естественные или искусственные процессы. А может быть, стоит выявить те составляющие жизненных циклов, при которых здоровый организм сам ставит перед собой задачи, ведущие к развитию. Собственно, именно эту гипотезу и можно считать ведущим утверждением Педагогики Успеха.

Итак, авторы исходят из следующего утверждения: если в педагогическом процессе нам удастся создать условия веры человека в себя, в свои силы, то человек сам будет выбирать жизненные задачи из зоны ближайшего развития, что есть восходить к своему развитию по Лестнице Достижений.

Педагоги и психологи чаще всего трактуют успех как наиболее оптимальное достижение желаемой цели. В 1890 году американский философ и психолог У. Джемс создал чрезвычайно оригинальную формулу «человеческого счастья»:

$$\text{самооценка} = \frac{\text{успех}}{\text{притязания}}$$

Какое отношение эта формула имеет к понятию человеческого благополучия, благоприятности развития? Человек тем лучше себя чувствует, чем выше его самооценка, и наоборот, чем выше самооценка, тем лучше самочувствие. (Вспомним потребность в самоуважении, признании и т. д.)

Из формулы следуют два пути повышения самооценки. Можно уменьшить знаменатель или увеличить числитель. И тот и другой путь реальный, снижение уровня притязаний — известный метод, который даже позволяет разрешать некоторые патологические проблемы. Однако это путь регресса (если снижение не носит временный, обусловленный необходимостью характер). Нас же интересует развитие по пути прогресса. Отсюда вывод: если мы хотим человеку добра, надо помогать ему идти по Лестнице Успеха.

Педагогика Успеха: попытка теоретического анализа. Что такое успех? По Толковому словарю русского языка, «Успех:

1. Удача в достижении чего-либо.
2. Общественное признание.
3. Хорошие результаты в учебе, работе».

Другой широко признанной работой, в которой проблематика успеха рассматривается в тесной связи со школьным развитием, является исследование У. Глассера «Школы без неудачников».

Выделим наиболее значимые для нашей работы положения его книги:

1. Проблему неудачников автор рассматривает как социальную; полагает, что человеку не присуще смешанное самосознание, то есть наличие как устойчивой ориентации на успех, так и параллельной ориентации на избегание неудачи. «Либо человек живет с ощущением успеха, испытывая уверенность в себе и внутреннее удовлетворение, либо считает себя неудачником, отчаянно пытаясь избавиться от преследующего его чувства психологического дискомфорта. Редко когда в человеке уживаются оба начала, обычно верх одерживает что-то одно» (*Глассер У. Школы без неудачников / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1991, с. 28*). Глассер подчеркивает, что не существует другого оптимального решения проблемы неудачников по всему социальному спектру, кроме «приобретения опыта успеха в школе».

2. По мнению Глассера, в структуре базовых потребностей личности необходимо выделить потребность в любви и потребность в чувстве собственного достоинства, причиной же всех неудач являются взаимосвязанные недостаток любви и заниженная самооценка. Автор подчеркивает значение школы как места приобретения опыта любить и быть любимым и места, где формируется чувство собственного достоинства.

3. Не менее значимо выделение особой роли, которую играет успех в жизни человека. «Благодаря этому опыту я пришел к важному выводу: независимо от количества прошлых неудач, происхождения, культуры, цвета кожи и уровня материального благосостояния человек никогда не преуспее в жизни в широком смысле этого слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном. Первого, по-настоящему реального успеха достаточно, чтобы все те неблагоприятные факторы, о которых резонно говорят социологи, могли быть нейтрализованы» (*Глассер У. Школы без неудачников / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1991, с. 17*).

4. Автор путем сопоставления опыта работы ряда школ приходит к выводу о непродуктивности анализа неудач ребенка и значимости создания ситуации достижения успеха, при этом ситуация достижения успеха тесно связана с личностью кого-то, «заслуживающего доверия». Сама по себе высокая самооценка (или стремление к успеху) ничего не значит, важно, чтобы существовала возможность реализовать выбор, обусловленный этим стремлением, то есть речь идет не столько о самооценке, сколько об ориентации на успех в конкретной ситуации.

Мы будем называть Педагогикой Успеха такую теорию и практику, в которой:

■ педагог стремится формировать у ребенка ориентацию на успех за счет его продвижения по Лестнице Достижений (признания и осознания личностной и общественной значимости достижений);

■ педагог в своей деятельности выбирает такие методы, которые позволяют обеспечить рост личностных достижений ребенка.

Первое положение характеризует ориентацию на достижение как педагогический ПРИНЦИП; второе — как педагогический МЕТОД. Попытаемся проиллюстрировать наши рассуждения практическими примерами.

Фрагмент педагогической концепции одной из петербургских школ:

■ любое достижение может и должно осознаваться ребенком как положительный, значимый для него результат;

■ осуществление достижений — это реализация естественной потребности ученика в успехе;

■ любое достижение должно быть персонифицировано, то есть связано с именем человека, которому оно принадлежит;

■ победа не может быть мелкой или крупной, она бывает замеченной и незамеченной;

■ любой ребенок может делать что-то лучше других;

■ переживание собственного успеха развивает эмоциональную сферу личности, а сопереживание успеху другого — нравственную;

■ в каждом конкурсе есть победитель, но не в каждом должны быть побежденные;

■ педагогические достижения учителя — это личностные достижения его учеников;

■ любая процедура аттестации должна давать ученику возможность получения опыта реализации своих интеллектуальных, творческих, коммуникативных и других способностей и умений (по материалам Л. С. Илюшина).

По мнению педагогов, учет этих принципов позволяет проектировать работу школы по формированию у учащихся ориентации на успех, ориентации на достижения.

Размышляя над проблемами Педагогики Успеха, авторы пришли к одному парадоксальному утверждению: путь подъема по Лестнице Успеха при всей своей теоретической привлекательности часто наталкивается на проблему чисто житейского отторжения. В этом плане очень показательно заяв-

ление известного российского политика: «О чем я мечтаю — о том, чтобы на Руси научились прощать чужой успех. У нас ведь как часто: не то плохо, что у меня корова сдохла, а то плохо, что у соседа жива». Разделяя эту тревогу, авторы надеются, что посте-

пенно нам всем вместе удастся чуть-чуть поменять извечную ориентацию на избегание неудачи (порожденную сложнейшей жизнью нашего народа) на оптимистическое стремление к Успеху своему и поддержке Успеха ближнего.

2. Е. И. Казакова: О модели персонализированного обучения

Разговор о современных образовательных технологиях уместно вести только тогда, когда собеседники договорились о сущности больших идей и ключевых понятий, которые составляют основу этого образования. Мы попробуем в нескольких тезисах изложить позиции, которые разделяют авторы данного пособия.

Тезис 1. Целевое назначение современной школы состоит в создании условий для полноценного развития человека. В школе развитие происходит за счет освоения личностью содержания образования, представленного в виде совокупности познавательных проблем.

Если же попытаться в одной фразе определить сущность современного подхода к построению образовательных программ и стандартов, то без особого упрощения и преувеличения можно утверждать, что уровень образованности ученика характеризуется классом познавательных проблем, которые способен решить ученик, завершивший тот или иной этап образования.

С другой стороны — все содержание образования можно разбить на три группы проблем:

- формирования **знания** о мире и себе (когнитивный компонент);
- становления **отношения** к миру и к себе (ценности, чувства, эмоции);
- обретения **опыта преобразования** мира и себя (деятельностно-практический).

Все эти компоненты образования равноценны в содержании образования, во все периоды обучения все они должны присутствовать в образовательном процессе, однако — на разных этапах обучения доминируют различные составляющие.

В традициях отечественной педагогической науки воспитательный процесс можно трактовать как составную часть образовательного процесса и тогда связывать с разрешением противоречий второй и третьей группы проблем, то есть с формированием культуры отношений к миру и опыта преобразующей деятельности.

С другой стороны — образовательный процесс сам выступает как составная часть процесса социализации, смыслом которого является включение человека в мир человеческой культуры в целях сохранения и развития как культуры, так и человека. Естественно, что создание условий для возникновения отношений в паре «человек — мир культуры» и формирования опыта преобразования мира культуры — важнейшие составные части процесса социализации. Собственно, эти задачи относятся к кругу воспитательных задач, поэтому определенным образом процесс социализации и процесс воспитания тесно переплетаются.

С третьей стороны — можно считать, что основным содержанием деятельности современной школы выступает, именно создание условий для развития личности в **питательной** среде — **воспитания**. В этом плане воспитание человека, способного к достижению индивидуального и общественного благополучия (не будем пока более подробно останавливаться на содержательном раскрытии категории «благо», очевидно, что в различных культурных общностях этот философский вопрос решается по-разному), и является общей интегративной задачей современной школы, решаемой, в частности, и средствами реализации образовательных программ.

Образовательный процесс направлен на достижение интегративных целей вхождения человека в культуру человечества с целью развития себя, сохранения и развития культуры человечества. Именно в рамках образовательного (и воспитательного — как его части) процесса формируется ценностно-смысловое отношение к себе, к культуре, к смыслу жизни. Поэтому воспитательный процесс является базовым (в современных терминах процессного подхода) по отношению к образовательному, который выступает в качестве значимого дополнения, принимающего на себя большую часть организующих функций. Иначе говоря — два тесно переплетенных процесса реализуются в одном пространстве, за счет общих средств, с участием общих субъектов; по большому счету различить их можно только на уровне основных целей и полученных результатов.

Возвращаясь к самому началу — можно выделить несколько важных доминант образовательной деятельности:

- на уровне ученика — создание условий для воспитания образованного человека, способного нести ответственность за собственную жизнь и благополучие; готового к нравственному служению обществу;

- на уровне учителя — создание условий для становления и развития педагога как личности и как профессионала, способного к эффективному взаимодействию с учеником в программных целях школы;
 - на уровне процесса — построение такого процесса, который в максимальной степени способствовал бы достижению образовательных целей школы и реализации ее воспитывающего потенциала;
 - на уровне системы — анализ, освоение и создание культурных образцов, оказывающих влияние на современный социум (например: культура высокой производительности труда, культура волонтерства, культура сотрудничества; культура школы чтения; культура школы открытого образования; культура школы созидающего обучения и т. д.).
- Очевидно, что все названные цели могут быть более детально раскрыты через отдельные составляющие педагогического процесса.

Тезис 2. Общие представления о содержании воспитания и образования можно получить из следующей таблицы.

Возрастной этап	Доминанта содержания	Доминанты в отношении с обществом	Наиболее целесообразные формы построения процесса
Детство (младший школьник 1–6 кл.)	Познание Отношение Преобразование	«Мир и я» (процесс социальной адаптации)	Академические формы обучения, игра (урок «узнавания нового», дидактические игры)
Отрочество (6–9 кл.)	Отношение Преобразование Познание	«Я и мир» (процесс индивидуализации)	Клуб (дискуссии, споры, игры, самовыражение, творческие работы и т. д.)
Юность (9–11 кл.)	Преобразование Познание Отношение	«Я в мире» (процесс интеграции)	Мастерская, кейс-метод, проектное бюро (метод проектов, самостоятельное обучение, исследования т. д.)

При построении таблицы — как это ни странно — оказались предельно востребованными идеи Л. Н. Толстого, М. Мид, отдельные дидактические модели современности. Построенная классификация базируется на пересечении трех уже названных ведущих составляющих процесса постижения человеческой культуры (познание, отношение, преобразование), трех возрастных периодах развития, приходящихся на этап школьного становления (детство, отрочество, юность), трех базовых формах организации процесса (академический процесс, мастерская, клубная форма). Упрощение сложного педагогического бытия — очевидно, но для того, чтобы что-то понять, нам показалось очень важно начать именно с построения максимально конкретных и простых форм, которые могут стать предметом договоренности.

Эта общая схема дает некоторые представления об отборе содержания и форм организации процесса на всех его временных этапах.

Тезис 3. Развитие человека в воспитательном процессе наиболее гармонично осуществляется в логике Педагогики успеха. Приведем только несколько ключевых постулатов данного направления научно-педагогического поиска:

- гораздо разумнее (экономичнее, продуктивнее и т. д.) стремиться развивать достоинства человека, чем искоренять его недостатки;
- развитие ребенка происходит в процессе восхождения по Лестнице Достижений;
- переживание успеха необходимо для нормального развития личности;
- ребенок, ориентированный на достижение успеха, имеет больше шансов к полноценному развитию, чем ребенок, ориентированный на избегание неудачи;
- школа может сформировать устойчивую личностную ориентацию на успех;
- люди, ориентированные на успех, больше добиваются в жизни, больше приносят радости себе и окружающим, они более самокритичны и требовательны к себе и к другим (чем люди, ориентированные на избегание неудачи).

В школе «каждый должен получить свою порцию аплодисментов». Достижения учащихся должны: стимулироваться, поддерживаться, эмоционально переживаться. По мере личностного роста — ступени на Лестнице Достижений должны увеличиваться.

Заметим, что этот тезис, определенным образом раскрывающий наше понимание категории «благо», получает равную меру поддержки у педагогов-практиков и критики со стороны педагогов-теоретиков. В качестве основного постулата критики нашей позиции чаще всего рассматриваются следующие:

- противопоставление личного и общественного успеха;
- эгоцентризм и эгоизм человека, нацеленного на достижение личного успеха.

Устойчивой формой предельного неприятия ориентации на успех как ценности школы стала формулировка — ваш ученик будет идти к успеху по головам других людей.

Мы отдаем себе отчет, что анализируемая позиция базируется на отечественном менталитете с его традициями:

- расчета на внешнюю помощь в достижении благополучия (конкретного покровителя — «вот приедет барин, барин нас рассудит» — или государства, «которое обязано создать условие для личного и общественного процветания»);

- стремления скрывать свой успех: демонстрация успехов в обществе считалась в большинстве своем «неприличной» (культ юродивых, массовая поддержка нищих (а не работающих людей), боязнь «сглаза» и общественного осуждения, зависти — «не то плохо, что у меня корова сдохла, а то плохо, что у соседа жива»);

- стремление к уравнительности (общество уравнительного распределения вместо общества равных возможностей).

Завершая этот краткий обзор причин критики, ответим на несколько типичных замечаний. Культура успеха не может рассматриваться в отрыве от общих нравственных ориентиров жизни общества; личный успех (а именно наиболее эффективное достижение поставленной цели и переживание радости по этому поводу) не противоречит целям достижения успеха в общественно значимых делах. Так, наши ученики с равным уважением относятся к личным успехам в учебном процессе, к образовательным успехам тех одноклассников, которым они до этого оказывали помощь, к успехам партнерских образовательных учреждений, к успехам своей школы и т. д.

Стратегия ориентации на успех в воспитательном процессе — это, скорее, стратегия воспитания сильных, самостоятельных, людей, способных к достижению личного и общественного блага. Важно подчеркнуть, что эта стратегия проявляет себя не только в постановке цели, но и в отборе средств достижения целей.

Тезис 4. О выборе. Сущность процесса развития состоит в выборе пути решения проблемной ситуации в «зоне ближайшего развития ученика». Отсюда — если мы заботимся о развитии — мы должны заботиться о возможности выбора для ученика. Чем успешнее ученик — тем больше у него должно быть выбора.

Для логики построения воспитательного процесса представляется важным следующее утверждение: выбор, ответственность и свобода — понятия, тесно связанные. Нельзя говорить о воспитании ответственного отношения к чему бы то ни было, если ответственность не принимается на себя в результате свободно сделанного выбора.

Для реализации этого тезиса мы должны не просто предоставлять выбор, но учить выбирать. В условиях многообразия воспитывающей среды ребенок, ориентированный на успех, обычно выбирает для решения задачу из «зоны ближайшего развития», следовательно, свободный выбор служит необходимым условием для развития и значимым условием для достижения воспитательных целей.

Объектом выбора могут выступать: количество, сложность и вид заданий, способы решения, формы предъявления результатов; на более поздних этапах — учебные дисциплины, курсы по выбору, проблемы для исследования и проектирования; на всех этапах процесса — способы решения практических жизненных проблем и т. д.

Для школы представляется очень важным включение большинства учеников в выбор стратегии и тактики развития школы; жизненное кредо школы состоит в том, что все участники воспитательного процесса (дети, педагоги, родители, партнеры) должны быть причастны к решению тех проблем, по отношению к которым мы ждем от них ответственного отношения.

Тезис 5. Об исследовательской культуре ученика и проектной деятельности.

Очевидно, что репродуктивный способ обучения стремительно уходит в прошлое. Качественное обучение — процесс, ориентированный на становление самообразующейся личности. Ценности самообразования становятся ведущими в отношении отбора содержания и средств образовательного процесса. Отсюда вытекает требование максимального внимания к исследовательской культуре ученика. Именно в этом контексте в школе разрабатываются и реализуются надпредметные программы, объединяющие усилия всех педагогов, вне зависимости от их предметной принадлежности. Примером такой программы может выступать программа «Исследовательская культура ученика», в которой нашли свое отражение педагогические взгляды в отношении:

- постановки и разрешения проблем (от вопроса к гипотезе);
- анализа текста (вербального и невербального);

- эксперимента (диагностического и формирующего);
- доказательства;
- представления содержания исследования, то есть создания текстов различной природы (сообщение, доклад, синтез, эссе, проект, исследовательская работа и т. д.).

Заметим, что реализация этих программ не могла бы быть возможной без реализации значимого воспитывающего принципа: «Как можно больше ученика и как можно меньше учителя» (В. Н. Сорока-Росинский). Логика развития образовательного процесса в этом отношении видится нам в становлении самостоятельной личности, на начальном этапе способной к развитию под руководством мастера (учителя), на завершающем этапе способной к реализации (70% учебного времени) самостоятельно спроектированных образовательных программ. Однако очевидно, что становление такой самостоятельности требует определенного ценностного отношения, то есть включения в ряд ценностных ориентиров воспитательного процесса.

Проектная деятельность — иной вид продуктивной образовательной деятельности — идет в паре с исследовательской, но не тождественна ей. Просто потому, что мотивация и результаты у этих видов деятельности различны. Если исследование всегда мотивировано поиском нового знания, то проект направлен на создание новой ценности — во внешнем или внутреннем мире человека. Исследование порождается исследовательским вопросом, проект — желанием создать что-то новое или «попробовать сделать что-то новое».

Можно выделить еще одну продуктивную технологию — метод решения проблемных ситуаций (кейс-метод), который может потребовать от ученика синтеза проектной и исследовательской деятельности.

Заметим, что этот синтез часто становится необходимым, и все же Проектирование и Исследование — разные виды деятельности, и проектировщик образовательных технологий должен это понимать.

Тезис 6. Задача воспитания ответственного человека, способного к нравственному служению обществу заставляет нас еще раз переосмыслить вопрос о **мотивации школьной деятельности учащихся**. Абсолютно нежелательна дальнейшая опора на парадигму «долга», целесообразен скорейший переход на парадигму «возможности». Отсюда — как можно больше заботы о развитии познавательного интереса учащихся, стремления к конструктивному преобразованию себя и мира; усилий, направленных на то, чтобы учиться было интересно и процесс школьной жизни был насыщен событиями, положительно эмоционально окрашенными. Названный переход обусловлен хотя бы тем обстоятельством, что такой процесс гарантированно эффективнее, чем процесс, построенный на насилии.

Парадигма «возможности» не отрицает необходимости воспитания чувства «долга», но понимание своих обязанностей должно идти вслед за осознанием своих возможностей. Очень важно помочь учащимся осознать, что возможности и долг, права и обязанности — тесно связанные нравственные категории.

Тезис 7. О прагматизме. «Ученик не готовится к жизни, он живет» — это утверждение стало столь привычным в школьной практике, что уже обрело черты формализма, то есть никого ни к чему не обязывает. Мы исходим из убеждения, что школьная одиннадцатилетка ничем не хуже и не менее ценна, чем последующие 5–6 (если повезет со здоровьем) десятков лет.

Вот именно поэтому важнейшим требованием образовательного процесса является создание условий для формирования опыта созидательного переустройства мира к лучшему: своего собственного мира, ближайшего и более далекого окружения. Знаковым понятием для этого процесса становится проект: обустройство классного офиса, дизайн-проекты, технические проекты, цифровая трансформация текста и т. д. Заметим, что предметная направленность проекта чуть ли не менее важна, чем реальная заинтересованность в его воплощении детей и педагогов. «Всякое знание превращай в деяние», — говорил В. Н. Сорока-Росинский. «Опыт социально-значимых дел должен быть обретен в школе», — утверждают наши педагоги. И это не голословное утверждение, мы полагаем, что становление этого опыта должно происходить в подростковую пору, когда для человека наиболее значимым представляется «заявить о себе миру». Научить человека заявлять о себе как о созидателе, а не разрушителе — одна из важнейших задач современного школьного образовательного процесса.

Тезис 8. О сопровождении.

Даже у самого успешного учащегося могут возникнуть проблемы, разрешить которые ему будет трудно. Поэтому психолог (или психологически компетентный педагог) в школе необходим. Его функционал: сопровождение развития (диагностика, коррекция), тренинги, помощь педагогам и родителям, на старших этапах — психология как предмет. Функцию сопровождения учащихся могут осуществлять классные руко-

водители, кураторы, опытные педагоги. О. С. Газман назвал эту функцию «педагогической поддержкой», подчеркивая ее дополнительную функцию по отношению к базовому процессу. Необходимость в ней теоретически должна отпасть в условиях качественной организации воспитательного и образовательного процессов. В реальности — необходимость в ней не отпадает никогда, как не может потерять свою значимость индивидуальная настройка сложных отношений между субъектами образовательного процесса: учителем и учеником, учеником и учеников, учеником и родителями и т. д.

Тезис 9. О модульном принципе построения жизнедеятельности в школе.

Ни одно тезисное изложение нельзя продолжать до бесконечности. Рано или поздно количество утверждений перейдет за грань возможности восприятия, поэтому уместно подчеркнуть, что ни одна цель воспитательного процесса не может быть достижима без осознанных, согласованных усилий всего педагогического коллектива, эти усилия могут быть объединены в формате модульных программ, чередующихся в течении определенного цикла:

■ модуль «Основное и дополнительное образование» (уроки в соответствии с расписанием, музыкальная школа и т. д.);

■ модуль «Путешествия» (видеопутешествия, экскурсии, турпоходы, экспедиции, образовательный туризм с выделением образовательного контекста и тех заданий, которые будут выполняться учащимся и учителем в процессе совместной деятельности);

■ модуль «Встречи» (организация встреч с людьми как носителями информации, идей, ценностных отношений — как обязательное условие воспитывающего процесса);

■ модуль «Игры» (пространство погружения в игру как цель и средство, ролевые игры, реконструкции, компьютерные игры, квесты, квизы и т. д.);

■ модуль «Чтение» (модульная программа, направленная на развитие и поддержку культуры детского чтения);

■ модуль «Искусства» (музеи, концертные залы, театры, видео и т. д.);

■ модуль «Мастерская» (работа в школьной мастерской, знакомство с миром профессий через встречу с мастером и помощь ему);

■ модуль «Спорт» (игровые виды спорта, гимнастика, плавание, лыжи, горные лыжи, коньки, водные лыжи, велосипедный спорт, дайвинг, конный спорт, желательны — яхта, современные молодежные спортивные развлечения);

■ модуль «Строим свой мир сами» (работа над совершенствованием мира, в котором живут дети, социальные проекты);

■ модуль «Техника» (выпускники школы должны овладеть пакетом из основных пользовательских программ компьютера, должны водить машину и разбираться в ее устройстве, уметь пользоваться всеми видами бытовой техники, фотоаппарат, видеокамера и др.);

■ модуль «Самообслуживание» (выполнение традиционных работ по самообслуживанию и самообеспечению);

■ модуль «Свободное время» (научиться проводить свободное время не менее важно, чем научиться работать).

Могут быть предложены другие модули. Важно, чтобы все эти компоненты нашли свое отражение в строгой циклограмме жизни школы. Новые модули должны становиться предметом осознанного выбора педагогов и детей. Новый модуль может вводиться только с четким выделением его целевого назначения, ресурсного обеспечения, ценностной экспертизой (не должен противоречить ранее поставленным задачам).

Тезис 10. О многообразии.

Многообразие в данном случае выступает жизнеобеспечивающим принципом. Именно многообразие мира является гарантом процесса развития. Многообразие школьной жизни, учитывающей все реалии окружающего мира, создает условия для развития ребенка. Сущность воспитательного процесса в школе состоит в том, чтобы за счет организации школьной жизнедеятельности помочь ребенку сформировать опыт ценностного отношения к миру, научиться ставить и решать задачи созидающего преобразования, обрести систему жизненных ценностей, принципов, значимых жизненных ориентиров. Цели воспитания,

вне всяких сомнений, должны быть ценностно-образующими для целей обучения. Достижение воспитательных результатов представляется возможным за счет сочетания четырех составляющих:

- ценностного диалога с ребенком на основе широчайшего круга источников, образцов мировой культуры, собственного жизненного опыта ребенка и педагога;
- организации целесообразной жизнедеятельности, активности ребенка в воспитывающем процессе;
- примера педагога и педагогического коллектива (принцип: «не пытайся учить тому, что не делаешь сам»);
- стимулирование и торможение, воспитание ответственности, индивидуальное сопровождение в воспитательном процессе.

И еще очень важным представляется достижение общественного согласия, хотя бы на уровне отдельного педагогического коллектива, о содержании категорий — благо, добро, нравственность — на современном этапе, характеризующемся высокой степенью неустойчивости общественных идеалов.

Тезис 11. Персонализация, цифровизация, обучение через деятельность и в сообществе.

В название тезиса вошли все ключевые понятия, которые в настоящее время составляют повестку педагогического поиска, собственно, авторы этого пособия не только активно используют эти понятия в своей научной и практической жизни, но и считают их ключевыми при решении целого ряда задач.

Начнем с персонализации. В переводе с английского — персонa — личность. Персонализация образования, таким образом, — это создание условий, в которых раскрывается личностный потенциал каждого человека (по А. Н. Леонтьеву — «способность управлять своими способностями»), не только учитываются его уникальные индивидуальные характеристики, но и подчеркивается его социальная сущность. Стать личностью можно только во взаимодействии с другими людьми, заметим, деятельностным взаимодействием. Таким образом — персонализация образования предполагает выбор таких технологических решений, которые учитывают индивидуальные черты ученика, ученик понимается как субъект образовательной деятельности, но образование строится и развивается как совместная деятельность учеников, педагогов, родителей, более широкого сообщества.

Знатоки разу заметят, что речь идет о вековой мечте российской педагогики выстроить образовательный процесс таким образом, чтоб он обрел черты личностно-развивающего. По сути, об этом всегда говорили все апологеты индивидуализации. Напомним, индивидуализация — полномерный учет индивидуальных особенностей ученика в образовательном процессе. Но вот проблема: индивидуализация в массовой школе становится лозунгом, трудно достижимым идеалом. Даже в версии дифференциации (которая становится попыткой реализовать индивидуальный подход за счет формирования групп учащихся с общими свойствами) эта технология не проявила себя как результативная ни в нашей стране, ни в других странах мира. Где же выход? Выход нашелся в сочетании двух факторов.

Первый. Если учитель не способен учесть на уроке 25–30 индивидуальностей и оперативно отреагировать на их запросы, то почему бы не сделать субъектом индивидуализации самого ученика, то есть научить его самого настраивать образовательный процесс, выбирая те технологии (цели, содержания, виды деятельности), которые наиболее соответствуют его способностям и актуальному уровню развития. Нам в помощь — критерий «благополучия», исследователи утверждают, что в условиях благополучия и уверенности в себе человек всегда выбирает задачу «из зоны ближайшего развития» (Л. С. Выготский), то есть развивается.

Второй фактор — искусственный интеллект. Современная цифровизация направлена на построение таких инструментов организации образовательного процесса, которые снимают с учителя большую часть рутинных процессов и гарантируют оперативную обратную связь ученику по каждой решенной задаче.

И в завершении. Авторы этого пособия всегда шли вослед за В. Н. Сорока-Росинским, который утверждал «всякое знание превращай в деяние». Мы пошли дальше — можно перевернуть процесс и начать с действия, а в процессе наших деяний обретать новое знание о мире, о себе и об отношениях человека с миром.

ТИПОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Семиотическая карта темы 1.

ТЕСТ

1. «Техно» — в переводе с греч. означает искусство, мастерство, умение.

да — нет

2. У Глассеру принадлежит знаменитая книга «Школы без отличников».

да — нет

3. Конструктивистская философия социального познания раскрывает роль образования как социального института управления активной когнитивной деятельностью, формирующей конструкты сознания как психологические механизмы социального поведения.

да — нет

4. Любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным методическим требованиям: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, уникальность.

да — нет

РЕФЛЕКСИЯ ПО ТЕМЕ

Упражнение «Мой педагогический герб и девиз»
В Средние века, в эпоху рыцарей и прекрасных дам, не существовало паспортов, водительских прав и других документов, удостоверяющих личность,

люди знакомились между собой, представлялись друг другу и могли с первого взгляда определить, кто перед ними. А происходило все очень просто: каждый знатный человек имел свой герб и девиз.

Герб отражает особенность человека. На гербах изображали разные вещи: фигуры животных, качествами которых хотел бы обладать или обладал хозяин герба, здания, города, предметы — солнце, стрелы... По гербу можно было узнать все о его хозяине, о его характере, интересах, увлечениях, достоинствах.

Чаще всего, помимо изображений, на гербах писали и девиз человека. Девиз — это принцип, которым руководствовался тот или иной человек в своей жизни. Девизы могли быть разными: «После нас хоть потоп», «За честь и Родину». Чаще всего девиз представлял собой короткую фразу с глубоким смыслом.

Ваш герб может быть любым: маленьким, большим, круглым, квадратным, но он должен подходить именно вам, как можно точнее выражая вашу личность, профессиональную позицию и отношение к жизни вообще. Кроме того, надо придумать девиз. Это должна быть небольшая фраза, но емкая и содержательная, и — главное — она должна быть частью вашего педагогического кредо. Создайте свой педагогический герб и девиз.

ТЕХНОЛОГИИ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ «КАРТА УМА» (MIND MAP, ИЛИ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТА)

Интеллект-карты — это удобная техника для структурирования информации в визуальной форме (представление процесса мышления, графическая карта запоминания, отражения).

Цели создания карт могут быть самыми разными: прояснение для себя какого-то вопроса, сбор информации, систематизация информации, запоминание сложного материала, передача знаний и т. д. Однако основное назначение карт — применение для зрительного представления процесса мышления.

КАРТЫ УМА ИМЕЮТ ЧЕТЫРЕ БАЗОВЫЕ ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ:

■ Объект внимания (изучения или запоминания) сфокусирован в центральном образе.

■ Основные темы, идеи, понятия, связанные с объектом внимания, расходятся от центрального образа.

■ Ветви принимают вид плавных линий, объясняются и обозначаются ключевыми образами и словами (цвет, графическое изображение и т. п.).

■ Все ветви формируют связанную узловую структуру.

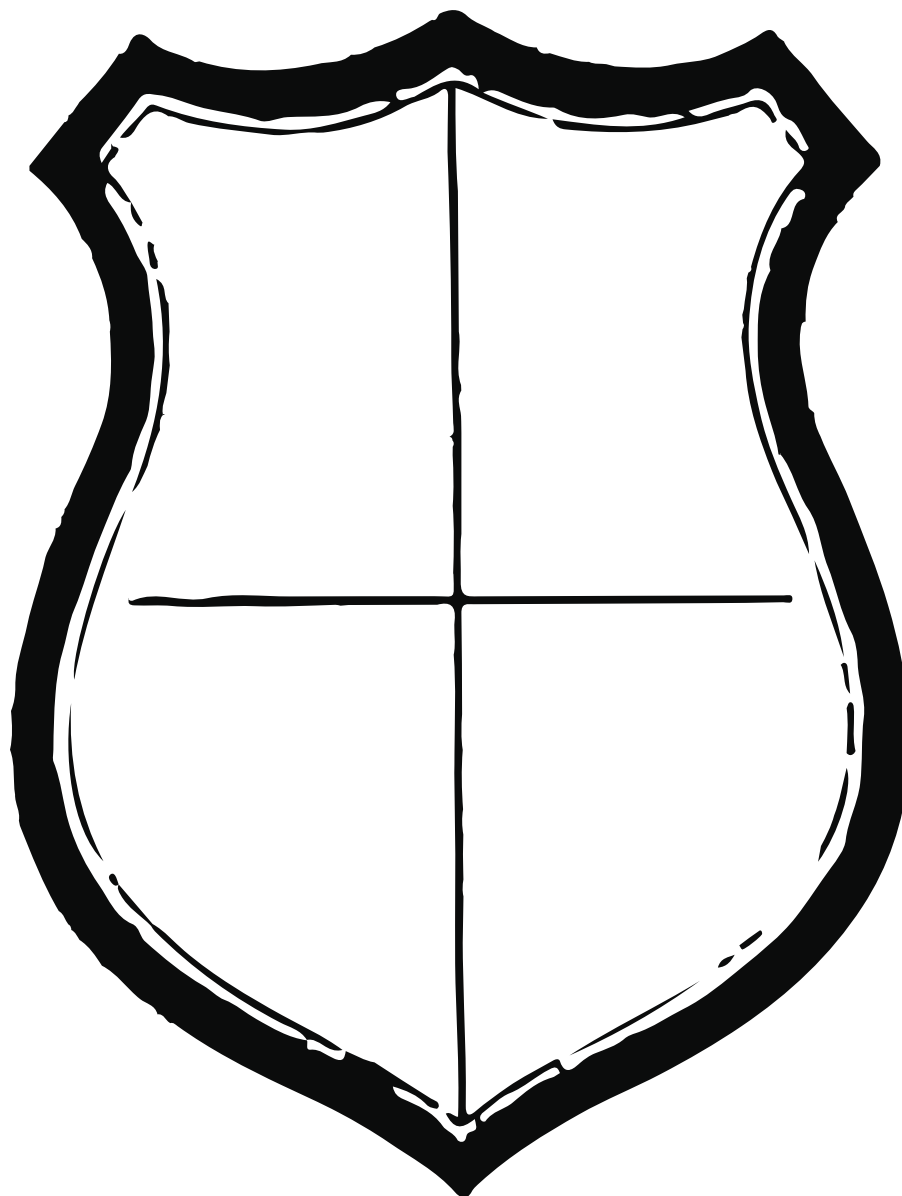
Качество и эффективность интеллект- карт можно улучшать с помощью цвета, рисунков, символов

и аббревиатур, а также посредством придания карте трехмерной глубины, что позволяет повысить занимательность, привлекательность, оригинальность и эффективность карты ума. А это позволяет увеличить творческие способности при создании и дальнейшем использовании карт, генерировании идей и улучшает запоминание содержащейся в карте информации.










ОБЛАСТЯМИ ПРИМЕНЕНИЯ КАРТ ЯВЛЯЮТСЯ:

- обучение;
- обзор и резюмирование;
- запоминание информации;
- организация и концентрация внимания;
- презентация информации;
- обобщение и планирование;
- развитие интеллектуальных способностей.

Mind Map помогают нам понять разницу между способностью к хранению объема информации, которая может быть запечатлена в памяти, и эффективностью хранения информации, для чего этот метод и предназначен. Эффективное хранение информации означает ее усвоение и понимание. И чем больше информации вы усваиваете таким способом, тем сильнее становятся ваши память и интеллект.



ПЕРСОНАЛЬНАЯ КАРТА СТУДЕНТА

МОДУЛЬ 2

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ.

ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ

Изучение материалов главы поможет студентам:

- 1) сформулировать собственное видение и понимание принципов проектирования образовательных программ нового типа;
- 2) разработать собственную авторскую программу по выбранной тематике.

ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И ОСМЫСЛЕНИЯ

*Мы не учим их; мы создаем условия,
в которых они учатся.*
С. Паперт

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ. (по материалам лекции Е. И. Казаковой)

Каждый преподаватель, начиная новый курс, в первую очередь задумывается над тем, к какому результату ему предстоит прийти вместе с учениками. Собственно здесь — как в управлении — в основе будущей удачи лежит четкое видение предполагаемого результата.

Как увидеть далекие цели? Спросите детей, и они уверенно скажут: «Надо взять подзорную трубу, а еще лучше — телескоп». В нашей практике роль такого телескопа играет образовательная программа.

Начнем с **ключевого понятия** — **образовательная программа**. Как всякое понятие, широко применяемое в педагогической науке и практике, оно обросло множественными трактовками, отражающими разные стороны его смыслового наполнения. Рассмотрим понятийный ряд: учебная программа, обучающая программа, образовательная программа. Существенным в данном случае является слово «программа», то есть документ, представляющий собой план, перечень, структуру, короче говоря — некое описание алгоритма предстоящих действий. Слова «учебная», «обучающая» и «образовательная» подчеркивают адресную группу или специфическую окраску процесса, для которых создавался алгоритм. Учебная программа для процесса учения, обучающая программа — для процесса обучения. Образовательная программа — для процесса получения образования, то есть в ней в единстве представлена деятельность того, кто создает условия для получения образования, и того, кто это образование получить стремится. В этом плане уместно говорить и об образовательной программе школы, и об образовательной программе курсов повышения квалификации, в нашем случае речь идет об образовательной программе серии семинаров, обеспеченных единым учебно-методическим комплексом.

Образовательная программа выполняет великое множество функций: организующую, прогностическую, ориентационную и многие-многие другие. Однако самая важная ее миссия состоит в описании того, что сможет сделать (а еще лучше — какие именно задачи решит) участник процесса освоения образовательной программы в ходе обучения.

Заметим, что опыт проектирования различного вида образовательных программ столь же значителен и разнообразен, как и сам образовательный процесс. В этом пособии мы предлагаем вашему вниманию подход, который авторы применяли неоднократно. Естественно, в современной успешной педагогической практике можно найти и другие эффективные подходы, поэтому читатель волен выбрать любой другой подход или использовать комбинацию подходов. Принципиально важным является соблюдение только одного кардинально важного условия — проектирование «от ученика».

Включение этого раздела в программу курса преследует три основные цели:

- научить студента компетентно анализировать образовательные программы, пособия, рабочие тетради;
- предложить технологию проектирования образовательных программ, освоив которую студент сможет проектировать собственные программы «нового поколения»;
- вооружить студента критериями оценки качества программно-методических материалов, представленных на рынке образовательных услуг.

ВНИМАНИЕ. ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Что означает на практике это понятие — «**проектировать от ученика**»?

Вы уже обратили внимание на то, что каждая глава начинается с описания тех видов деятельности и тех результатов, которые может реализовать читатель в процессе работы над главой. Это не случайно. Несмотря на то что образование — двусторонний процесс, результат в нем тем выше, чем активнее обучающаяся сторона. Собственно, мера активности участников любого семинара и выступает определенным гарантом его потенциального качества. Но если мы заинтересованы в том, чтобы именно «ученик» был наиболее активной стороной в образовательном процессе, то и алгоритм (программу) предстоящей деятельности следует проектировать, адресуясь прежде всего к нему. Можно было бы предложить две программы — для преподавателя и для ученика, но такой подход малоэкономичен: большая часть разделов в таких программах будет совпадать.

Именно поэтому в последнее время в практике работы проектировщиков возник и прочно технологически оформился принцип проектирования образовательных программ исходя из потенциального содержания учебной деятельности и результатов освоения содержания учеником. Программа не просто адресуется ученику, она преимущественно описывает содержание и способы действия того, кто учится, а не того, кто учит. Принцип проектирования «от ученика» неразрывно связан с **компетентностным подходом**, провозглашенным в качестве одной из ключевых идей программы модернизации российского образования. Современная программа, ориентируясь на образование «через деятельность ученика», в первую очередь отвечает на вопрос о мотивации, содержании, методах, средствах и результатах деятельности ученика.

Рассмотрим примерную **структуру образовательной программы**, которую легко можно перенести в массовую педагогическую практику. Это своеобразный алгоритм, усвоение которого поможет вам в процессе самостоятельного проектирования образовательных программ. Наш алгоритм-конструктор будет состоять из 12 позиций.

1. Название программы

При выборе названия программы следует помнить, что оно должно достаточно точно отражать ее замысел, быть понятно пользователю, соответствовать элементарным требованиям, связанным с законами формирования позитивного общественного отношения (PR-поддержка), то есть быть коротким, легко запоминающимся, эмоционально привлекательным, содержать простые, но емкие образы.

2. Адресная (целевая группа) группа программы

В этом разделе должно быть определено, для какой именно целевой аудитории программа предназначена, например: для директоров общеобразовательных школ, для социальных педагогов школ и профессионально-технических училищ, для учителей математики средней общеобразовательной школы.

3. Условия освоения (пререквизиты) программы

В этом разделе максимально точно и подробно характеризуются требования к предшествующей подготовке лиц, допускаемых к освоению программы.

Например: образовательная программа может быть рассчитана только на лиц, имеющих профильное высшее образование, или часть программы реализуется на иностранном языке, и без хорошего владения устной и письменной английской речью программа не может быть освоена. Или — как в нашем случае — все семинары предполагают достаточно свободное владение компьютером на уровне пользовательских программ Word и Excel, а также навыки поиска информации в сети Интернет. Могут быть указаны и иные стартовые характеристики, ориентированные на вступительное тестирование или самооценку потенциального участника семинара.

4. Краткая аннотация к программе

Аннотация (от лат. *annotation* — примечание, пометка) в сжатой форме отражает основное содержание программы. Именно в аннотации наиболее целесообразно обозначить тип образовательной программы. Можно выделить четыре основные группы программ: информационные, ориентационные, фундаментальные (теоретические), прикладные.

■ **Фундаментальные программы** преимущественно ориентированы на создание условий для овладения учащимися теми или иными теориями, результативность освоения программы можно оценить по качеству овладения учащимися целостными концепциями, отдельными идеями, понятиями, научными фактами, законами и закономерностями, научными методами. Доминантой фундаментальной программы является теоретическое знание, обретаемое учеником.

■ **Прикладные программы** направлены на формирование у обучающихся умения решать тот или иной класс задач, преобразовать, изменять мир, себя самого и процесс познания. Доминантой является умение или способность действовать тем или иным способом.

■ **Ориентационные программы** предназначены для создания условий совершения выбора. Предметом выбора может выступать: выбор одного спецкурса из пяти предложенных, выбор способа решения задачи, выбор дальнейшего профиля обучения, выбор образовательного путешествия и т. д. Доминантой такого типа программ выступает сформированное отношение у ученика, на основании которого он может сделать осознанный выбор.

■ **Информационные программы** предлагают учащимся доступ к массивам той или иной информации, их задача — предложить обзор фактов, а также способы их хранения и обработки. Доминанта такой программы — информация в ее полноте, широте и структурированности, можно говорить о своеобразной информационной картине той или иной проблемы. Например: обзор учебников для профильного обучения математике.

В практическом применении программы часто оказываются смешанного типа, тем не менее целесообразно при проектировании выделять для себя хотя бы процентное соотношение различных составляющих, для того чтобы в дальнейшем более точно выбирать содержание и методы реализации программы.

ВНИМАНИЕ! ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Программы, представленные в данном пособии, носят преимущественно прикладной характер. Фундаментальная составляющая в них сведена к необходимому минимуму. В то же время программы ориентированы на предоставление широкого спектра информации, отражающей состояние современного отечественного и зарубежного образования. Эта информация носит культурологический характер и может быть использована слушателями в практике дальнейшего самообразования.

5. Целевое назначение программы

Это центральный раздел программы, он предназначен для организации работы по мотивированию слушателей, он определенным образом организует всю программу в целом, отражаясь в последующих ее разделах.

Целевое назначение программы целесообразно формулировать в логике компетентностного подхода, то есть ориентироваться не на цели педагога, а на цели обучающегося. Традиционные программы, с которыми всем приходилось сталкиваться, пишутся на следующем языке: «целью программы является ознакомление слушателей с основами...; формирование у участников семинара...; расширение представления учащихся и т. д.». То есть программа достаточно определенно говорит о том, что будет делать педагог, не отражая при этом того, что станет делать обучающийся. Можно предложить различные модели преодоления данного противоречия. Одной из наиболее простых является следующая: «лица, успешно освоившие программу, смогут..., сделают..., разработают..., решат...». Далее предлагается перечень тех задач, которые сможет компетентно решать учащийся по результатам освоения программы.

(Подробнее читайте в разделе «Практикум»: Разноуровневые цели.)

6. Ведущие идеи

Любая программа имеет свой теоретический базис. В этом разделе излагаются те идеи (от греч. — *idea* — понятие, представление), которые положены в основание данной программы, по сути дела, это тот теоретический фундамент, который служит основанием для получения любых образовательных результатов. Так, во введении к нашим программам мы перечисляем ведущие идеи модернизации российского образования, на овладение которыми в практической управленческой деятельности учебно-методический комплекс и направлен. При проектировании важно помнить, что любая идея формулируется либо как законченное утверждение, по существу которого можно высказать утвердительное или отрицающее суждение, либо как словесное выражение замысла, мысли о чем-то.

7. Ключевые понятия

Любая программа оперирует множеством понятий, раскрываемых в текстах учебных книг, формируемых в процессе обучения. Многие из них входят в глоссарий (от лат. — *glossarium* — словарь). Кстати, следует заметить, что раньше глоссарием называли только один тип словаря, в котором находили свое отражение сложные древние термины; сегодня глоссарий — неотъемлемая часть большинства качественных программ и учебных пособий.

Среди множества понятий необходимо выделить точный круг (5–9) ключевых понятий, то есть тех единиц знания, без которых изложение ведущих идей и реализация задач курса абсолютно невозможны.

8. Проблемные вопросы теоретического характера, которые будут решены в процессе освоения курса

Через проблемные вопросы могут быть охарактеризованы ведущие идеи. Авторам данного пособия неоднократно встречались качественные образовательные программы, построенные по принципу конструирования проблемных вопросов. Предлагаемые проблемные вопросы найдут свое отражение:

- в дискуссиях, организованных в ходе семинаров (подготовка к дискуссиям будет вестись через рабочую тетрадь);
- формулировке кейсов;
- будут использованы в организации итогового контроля (станут темами для эссе).

9. Содержательная характеристика программы (тематический план)

Содержательное раскрытие курса — это структурированное по главам или разделам краткое изложение того, что станет предметом изучения. В некоторой степени содержательная характеристика программы может быть сравнена с суммой аннотации к различным структурным единицам программы. Успех содержательного раскрытия курса зависит от качества структурирования всего массива образовательной информации. Разбиение массива на малое число тем может усложнить восприятие каждой законченной единицы. Возникновение избыточно большого числа тематических единиц может создать мотивационный барьер восприятия.

Как всегда при проектировании целесообразно так подбирать содержательное наполнение, чтобы оно позволило раскрыть все ведущие теоретические идеи, ответить на все проблемные вопросы, решить важнейшие задачи, но не превышать числа в 7–9 единиц (семь плюс-минус два). И еще один практический совет проектировщику: в создании учебной программы очень удобно ориентироваться на принцип: одна глава, одна ведущая идея, одно ключевое понятие (новое), один проблемный вопрос, один метод.

Конечно, от этой модели можно отойти, увеличив информационную насыщенность того или иного раздела, но предлагаемый нами подход в некоторой степени помогает обучающемуся в организации своей деятельности по усвоению материала.

10. Формы организации учебного процесса

Успех учебного процесса во многом обусловлен адекватностью форм, которые предлагает преподаватель. Традиционными формами являются:

- лекции (обычные и интерактивные);
- групповые дискуссии;
- индивидуальная работа с текстом;
- индивидуально-групповая работа с кейсами и проблемными заданиями;
- проектировочные семинары;
- тестирование;
- создание и защита портфолио.

(Подробнее читайте в разделе «Технологический практикум»: Индивидуальный стиль образовательной деятельности.)

11. Ресурсное обеспечение программы

В этом разделе программы речь пойдет о различных ресурсах.

Первый и важнейший ресурс — временной, который отражает соотношение различных видов активности участников процесса. А именно: каков временной объем аудиторной работы, сколько времени должен затратить обучающийся на выполнение того или иного задания; каких временных ресурсов программа потребует от преподавателя.

К ресурсному обеспечению относится и аудиторный фонд, наличие досок, способы организации наглядности, техника и другие формы наглядности; музыкальное и другое оформление.

Имеет смысл указать те индивидуализированные ресурсы, которыми должны обладать слушатели. Например, тетрадь для записей, персональный компьютер для ведения самостоятельной работы.

12. Формы промежуточного и итогового контроля

Любой образовательный процесс немалозначим без подведения итогов. Итоги могут быть подведены на разных уровнях:

- оценки деятельности преподавателя;
- оценки совместной деятельности;
- результатов освоения программы обучающимся.

Еще раз подчеркнем позицию, заявленную ранее. Результативность любого курса определяется активностью обучающихся; но для того чтобы породить эту активность, требуются серьезные усилия со стороны преподавателей. Именно поэтому оценка качества их труда — важнейший фактор успешности образовательного процесса. Процессуальные оценки качества не менее важны, чем результирующие.

Основаниями для оценки могут выступить полученные знания, обретенные умения. Качественную оценку результативности можно получить, оценивая решенные практические задачи.

В нашей программе авторы ориентировались на несколько составляющих:

- тесты (направленные на усвоение ключевых понятий и законов);
- разработку собственных программ;
- проектирование занятий с использованием различных образовательных технологий.

Общую интегративную оценку (и самооценку) предполагается получить через инструмент портфолио.

13. Перечень основных источников, которые будут освоены учеником

В перечень источников должны войти: книги, журналы, видеофильмы, компьютерные программы, документация, программный материал.

(Подробнее в Модуле 3. Когнитивное обучение: семиотические технологии. Тематический портфолио.)

В последнее время в кругу разработчиков программ и пособий даже появился специальный оборот — «ритуальный список литературы», то есть перечень источников, по поводу которых заранее известно, что они труднодоступны и, скорее всего, не будут прочитаны участниками семинара. Конечно, создание таких ритуальных списков целесообразно исключить из перечня задач, решаемых проектировщиками.

Источники целесообразно разбить на две группы:

- необходимые для изучения, обычно такие источники приводятся в хрестоматиях, приложениях, даются в рабочих тетрадях или прилагаются к общему пакету учебно-методического комплекса;
- желательные, то есть те, которые могут помочь участникам образовательного процесса при самостоятельном изучении информации.

Хотелось бы особо обратить внимание на образовательные ресурсы сети Интернет, в списке источников следует указать как минимум те образовательные порталы, на которых сфокусирована интересная и наиболее достоверная информация.

ТЕСТ

1. Целевое назначение программы целесообразно формулировать в логике компетентностного подхода, то есть ориентироваться не на цели ученика, а на цели педагога.
да – нет
2. Прикладные программы направлены на формирование у обучающихся умения решать тот или иной класс задач, преобразовать, изменять мир, себя самого и процесс познания. Доминантой является умение или способность действовать тем или иным способом.
да – нет
3. Любая программа имеет свой теоретический базис.
да – нет
4. Через проблемные вопросы могут быть охарактеризованы ведущие идеи.
да – нет
5. Процессуальные оценки качества менее важны, чем результирующие.
да – нет

РЕФЛЕКСИЯ ПО ТЕМЕ

Попробуйте составить образовательную программу на основе принципа «проектировать от ученика» на содержании выбранной вами темы.

Оцените потенциальные проблемы, с которыми в образовательном процессе вам предстоит встретиться в качестве разработчика УМК, реализующего свой образовательный модуль.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

Индивидуальный стиль образовательной деятельности

Особой программой, предупреждающей возникновение у группы проблем, является модернизированная методика «учебного цикла Д. Колба». Напомним эту методику. Цикл научения, по Д. Колбу, предполагает чередование следующих фаз: обретение конкретного опыта, рефлексия (проверка, самооценка) в отношении полученного

опыта; концептуализация полученного опыта (то есть вписывание его в ту или иную концепцию); активное экспериментирование (порождение нового опыта).

Однако этот цикл можно рассмотреть иначе, если построить соответствующие ценностные ориентиры на четырех осях координат (рис. 1).



Рис. 1

Современные исследователи все чаще склоняются к несколько иному видению проблемы научения в связи с циклом Д. Колба; каждому человеку присущ его индивидуальный стиль обучения, в котором в различных процентных составляющих присутствуют такие элементы, как:

- стремление учиться на конкретных моделях путем освоения практических алгоритмов и методик;
- желание самостоятельно оценивать представленный опыт или его теоретическое описание, вырабатывать собственное мнение по каждой изучаемой проблеме;
- потребность в теоретическом обосновании фактов и явлений действительности, восприятие только того знания, которое вписывается в доказательную концепцию;
- самостоятельное экспериментирование как источник нового знания и нового опыта, желание учиться на своих собственных удачах и ошибках; ценным представляется только тот опыт, который построен самостоятельно.

В конце данной главы мы предлагаем методику, с помощью которой может быть построен как индивидуальный, так и групповой учебный профиль. Очевидно, что в группе будут люди с различными доминантами. Именно поэтому и наши программы, и наши пособия, и рабочие тетради построены таким образом, чтобы обеспечить каждому обучающемуся наиболее комфортную ситуацию обучения: в процессе обучения мы рекомендуем сочетать как теоретический анализ проблемы (анализ текстов, групповые дискуссии по проблемным вопросам), так и практическое «научение» (освоение методик, представленных в пособиях, выполнение практических заданий); рефлексии (групповые дискуссии, эссе, тестовый контроль); активное экспериментирование (проектные методики, работа кейс-методом).

Для определения индивидуальных особенностей и вашего стиля обучения вы можете воспользоваться вопросником из 40 утверждений, который приведен далее. В нем необходимо отметить те утверждения, с которыми вы согласны.

Таблица 1. Опросник по определению доминирующих стилей обучения

Номер	Ваша оценка	Отметьте те утверждения, которые характеризуют ваш стиль обучения
1		Я абсолютно корректен(на) во всех поступках и действиях
2		Мне нравится рисковать
3		Я предпочитаю решать проблемы, используя последовательный подход, шаг за шагом, а не путем догадок
4		Я предпочитаю простые вещи сложным

5	Я часто совершаю поступки по внутренним убеждениям и соображениям морали, а не исходя из логических рассуждений
6	Я нечасто принимаю слова на веру. Я люблю сам(а) проверять все
7	Правильная теория важнее того, как это работает на практике
8	Я активно ищу новые подходы в работе
9	Когда я слышу о новой идее, то сразу же начинаю разрабатывать план, как проверить ее, опробовать
10	Я вообще склонен(на) придерживаться установившихся порядков, правил строгого расписания
11	Я тщательно доделываю вещи до конца. Я не люблю делать преждевременных выводов
12	Я принимаю решения осторожно, тщательно взвешивая все возможности
13	Я не люблю разбросанность, предпочитаю видеть вещи целостно
14	В дискуссиях я высказываюсь только по существу
15	Я люблю пробовать новое, отличное от прежнего
16	Я предпочитаю сначала все обдумать, прежде чем придти к какому-либо заключению
17	Мне трудно презентовать нестандартные идеи спонтанно
18	Я предпочитаю получать как можно больше различной информации о предмете: чем больше, тем лучше
19	Я предпочитаю делать дела по мере того, как они появляются, а не планировать их заранее
20	Я склонен(на) оценивать идеи других по тому, как они работают на практике
21	Я не думаю, что можно принимать решение, основываясь только на чувствах. Нужно учитывать все факты
22	Нужно стремиться к совершенству во всем: я немного перфекционист(ка)
23	В дискуссиях я обычно выступаю со множеством нестандартных идей
24	В дискуссиях я выдвигаю идеи, в практическом применении и реализации которых я уверен(а)
25	Я предпочитаю, когда это возможно, посмотреть на проблему с разных сторон, прежде чем начинать с ней работать
26	Обычно я говорю больше, чем слушаю
27	Часто я могу разработать много практических способов выполнения работы

28	Ключевым фактором успешной работы является тщательный логический анализ и критическое мышление
29	Если мне нужно написать официальное письмо, я предпочитаю написать несколько проектных вариантов, прежде чем приступить к финальной версии
30	Я рассматриваю все альтернативы, прежде чем принимать решения
31	Я не люблю нестандартные идеи. Они не очень практичны
32	Прежде чем прыгнуть, нужно оглядеться
33	Обычно я больше слушаю, чем говорю
34	Не важно, как вещи делаются: главное, чтобы они работали
35	Меня раздражают правила и планы: часто они лишь мешают понять суть проблемы
36	Обычно на вечеринке я душа компании
37	Я делаю все возможное, чтобы выполнить порученную мне работу или задание
38	Я люблю докапываться до сути вещей и узнавать, как они работают
39	Я люблю такие встречи и дискуссии, которые проходят по строгой схеме, согласно повестке дня
40	Мне нравится некоторая доля спонтанности в работе

Затем определите свой стиль обучения, воспользовавшись **таблицей 2**. Если в предыдущей таблице опросника вы согласились с приведенным утверждением, отметьте номер этого утверждения во второй таблице. Затем подсчитайте количество отметок в каждом столбце и выберите из них тот столбец, в котором вы отметили больше всего вопросов.

Таблица 2. Методика подсчета баллов

НОМЕРА ВОПРОСОВ			
2	11	1	4
5	12	3	7
8	16	6	9
15	18	10	14
19	21	13	20
23	25	17	24
25	29	22	27
35	30	28	31
36	32	38	34
40	33	39	37
АКТИВИСТ	МЫСЛИТЕЛЬ	ТЕОРЕТИК	ПРАГМАТИК

Активисты

Активисты полностью посвящают себя новым переживаниям. Они довольны «здесь и сейчас», находятся во власти непосредственного переживания. Они откровенны, не скептически, и это делает их открытыми к новым предложениям и идеям. Их философия: «Я попробую что-нибудь еще». Они сначала действуют, а затем обдумывают последствия. Они берутся за решение задачи, имея множество идей. Как только увлечение одной деятельностью проходит, они ищут другую. Они стремятся получить новый сложный опыт, но их могут раздражать сам процесс выполнения задачи, необходимость концентрации. Они общительные люди, постоянно взаимодействующие с другими, а в процессе общения стремятся быть в центре событий.

Активисты любят:

- делиться впечатлениями и опытом;
- найти отклик на свою деятельность;
- дружеских учителей;
- отклик других людей;
- применять приобретенные умения к реальным проблемам;
- самостоятельно мыслить.

Активисты не любят:

- теоретизации и абстрактных понятий.

Мыслители (рефлексивное наблюдение)

Мыслители предпочитают обдумывание задачи активному участию. Они рассматривают проблему с разных точек зрения, собирают разнообразные данные и предпочитают все тщательно обдумать, прежде чем прийти к определенному решению. В тщательной подборке и анализе данных задачи проявляется их тенденция откладывать принятие решения настолько долго, насколько это возможно. Их девиз: «Будь осторожен!» Это предусмотрительные люди, которые любят просчитывать все возможные варианты, прежде чем действовать. Они предпочитают наблюдать за действиями других людей. В ходе дискуссии они прислушиваются к мнениям других, прежде чем выразить свое собственное. Они имеют тенденцию к заниженной оценке и несколько отстраненное, терпимое отношение к действительности.

Мыслители любят:

- экспертные разъяснения и дискуссии;
- оценивать идеи и замыслы по объективным критериям;
- наличие времени для размышлений.

Мыслители не любят:

- занятий, направленных на реализацию задач;
- исполнение ролей (симуляции);
- оценку другими участниками.

Теоретики (абстрактная концептуализация)

Теоретики интегрируют и обобщают наблюдения в сложные, но логические теории. Их способ решения задач последователен и логичен. Им нравятся анализ и синтез. Их проницательность строится на основе предположений, правил, теоретических моделей и мыслительных схем. Они приверженцы стиля мышления, основанного на рациональности и логике: «Если это логично, то это верно». Они часто спрашивают: «Имеет ли это смысл? Как это связано с тем или этим? Что тому способствовало?» Они посвящают себя рациональной объективности, а не чему-либо субъективному или интуитивному. Их подход к проблеме всегда логичен. Это их «ментальная установка», и они настойчиво отрицают все, что этому противоречит.

Теоретики любят:

- созидать общую теорию на основе исследования частных случаев;
- теоретические рассуждения;
- экспертные мнения и оценки;
- диаграммы, таблицы;
- хорошо систематизированные занятия.

Теоретики не любят:

- упражнения в группах;
- симуляции, игры;
- самостоятельность;
- делиться своими впечатлениями.

Прагматики (активное экспериментирование)

Прагматики стремятся проверять все идеи, теории и техники, чтобы убедиться, что они работают на практике. Они постоянно ищут новые идеи и при первой же возможности экспериментируют с их применением. Они из тех людей, которые, возвращаясь с курсов менеджмента, переполнены новыми идеями, которые они хотят осуществить на практике. Они стремятся преуспеть в делах и действуют быстро и уверенно, если идея их привлекает. Они нетерпимы к размышлениям и открытым дискуссиям. Это очень практичные, «приземленные» люди, которые реагируют на проблемы как на «вызов». Их философия — «всегда есть лучшее решение» и «то хорошо, что работает».

Прагматики любят:

- дискуссии в небольших группах;
- проекты;
- отклик других людей;
- задачи для выполнения после занятий;
- практические проблемы;
- выработку умений.

Прагматики не любят:

- докладов;
- оценивать их работу (хорошо — плохо);
- учителя в роли контролера-надзирателя;
- контроля.

Разноуровневые предметные цели

Недостатком традиционного обучения является отсутствие внятных целей у ученика. Выполняя отдельные задания, он не знает, куда его ведут, часто даже не интересуется этим. Разговоры о том, что ученик приходит в школу, чтобы получать знания, — удел или очень наивных людей, или лукавых демагогов. При отсутствии внутренней мотивации ученик редко ставит перед собой и предметные цели. То же можно сказать и об учителе. В качестве целей он воспринимает программу, ФГОС, успешную сдачу учениками ВПР, ОГЭ и ЕГЭ. Но ясно, что такие цели — внешние по отношению к учителю и тем более по отношению к ученику. Как же сформулировать предметные цели «от ученика» таким образом, чтобы они были ему понятны?

Большую работу в этом направлении сделали разработчики таксономий (иначе — классификаторы образовательных «шагов») — Бенджамин Блум (1956) и Роберт Марцано и Джон Кендалл (2000). Здесь нет необходимости оценивать их вклад в науку об образовании или всерьез сравнивать эти две системы. Например, Блум сделал существенную ошибку, выстроив последовательность учебных «ступеней» от «знания» к «оценке», в то время как в реальности эти «ступени» совпадают по времени так же, как и правое и левое полушария нашего мозга работают не по очереди, а в комплексе. В более современной таксономии Марцано тоже может смущать расположение понимания до анализа. Тут либо речь должна идти об очень примитивно трактуемом понимании, либо это такая же ошибка, какую делал и Блум, помещая понимание

ниже использования. Однако эти ученые сделали важную для педагогики работу: предложили ряд глаголов, которые можно использовать при постановке предметных целей и формулировке конкретных заданий. Мы можем использовать на практике систему Марцано, не пытаясь глубоко вникнуть в стоящие за ней идеи.

Именно таксономию Марцано можно положить в основу деятельностного обучения, как дистанционного, так и очного. Продемонстрируем логику выстраивания предметных целей «от ученика» на примере Школьной цифровой платформы Сбербанка.

Ученикам предлагается разбитый на модули материал. В начале каждого модуля дается раскладка по целям — в формулировках «от учителя» и «от ученика». Цели распределены по трем уровням. Сразу оговоримся, что это очень условное распределение. Начальный уровень (2.0) учитывает «знания». Он подразумевает конкретные знания и навыки, определяемые такими глаголами, как «узнать», «выбрать», «определить» и др. Уровень понимания и анализа (3.0) предлагает нам другие цели: «описать взаимосвязь», «использовать модели», «сопоставить», «дать оценку» и так далее. Уровень применения (4.0) — «исследовать», «поставить эксперимент», «построить». Цели начального уровня интегрируются на следующем уровне, а высшим становится уровень компетенций. Представляется, что это правильный путь перехода от безглагольности мертвых «знаний» к активным познавательным практикам, а в дистанционном обучении — наиболее естественный и эффективный.

Пример 1
Модуль для 11-го класса
«Лингвистический анализ текста»

Уровень	Элемент цели — учащийся сможет	Пример от лица учащегося
4	создать демонстрационный образец лингвистического анализа фрагмента текста с использованием мультимедийного гипертекста	Я могу сделать демонстрационный образец лингвистического анализа отрывка с использованием мультимедийного гипертекста
3А	анализировать тексты различных функциональных стилей с лингвистической точки зрения	Я могу сделать лингвистический анализ текста
3Б	создать текст по заданным лингвистическим параметрам (функциональный стиль, определенная лексика, синтаксис, фигуры речи)	Я могу создать текст, соответствующий заданным условиям (стилю, лексике, синтаксису, фигурам речи)
2А1	составить лингвистический комментарий к научному тексту	Я могу составить лингвистический комментарий к научному тексту
2А2	составить лингвистический комментарий к публицистическому тексту	Я могу составить лингвистический комментарий к публицистическому тексту
2А3	составить лингвистический комментарий к официально-деловому тексту	Я могу составить лингвистический комментарий к официально-деловому тексту
2А4	составить лингвистический комментарий к художественному тексту	Я могу составить лингвистический комментарий к художественному тексту
2Б1	найти несоответствия разных уровней предложенного текста и исправляет или обосновывает их	Я могу найти несоответствия разных уровней предложенного текста и исправить или обосновать их
2Б2	редактировать предложенный текст	Я могу отредактировать предложенный текст

Пример 2
Модуль для 11-го класса
«Александр Блок: трилогия вочеловечения»










Уровень	Элемент цели — учащийся сможет	Пример от лица учащегося
4	выполнить проектное задание (создает иллюстрации, оформляет проект сборника посвященных Блоку произведений)	Я могу выполнить проектное задание (создать иллюстрации, оформить проект сборника произведений, посвященных Блоку)
3А	анализировать поэтический текст с учетом эстетики символизма	Я могу проанализировать поэтический текст с учетом художественных особенностей символизма
3Б	создать аналитическое эссе о поэтическом тексте	Я могу написать аналитическое эссе о стихотворении или небольшой поэме

2А1	распознать и интерпретировать особенности символистского текста	Я могу увидеть и объяснить особенности текста поэта-символиста
2А2	охарактеризовать образы лирического героя и героини в поэзии Блока и связанные с ними символические детали	Я могу охарактеризовать образы лирического героя и героини в поэзии А. Блока и связанные с ними символические детали
2А3	проследить в лирике Блока тему России и распознать связь образа Родины с другими тематическими линиями его творчества	Я могу отследить в лирике А. Блока тему России и связать ее с другими тематическими линиями творчества поэта
2А4	охарактеризовать жанр «Двенадцати» и подготовить комментарий к системе образов в поэме	Я могу охарактеризовать жанр «Двенадцати» и подготовить комментарий к системе образов в поэме
2Б1	найти «точки входа» в текст и сформулировать проблемный вопрос к нему	Я могу найти «точки входа» в текст и сформулировать проблемный вопрос к нему
2Б2	освоить индуктивный путь рассуждения и обобщать наблюдения над текстом	Я умею рассуждать «от частного к общему» и обобщать наблюдения над текстом

Задание для самостоятельной работы

При проектировании программы, используйте эти рекомендации в разделе «Целевые ориентиры»

ПЕРСОНАЛЬНАЯ КАРТА СТУДЕНТА

МОДУЛЬ 3

КОГНИТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: СЕМИОТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ

Студенты узнают теоретические основы семиотической дидактики и смогут применить на практике ее технологический инструментарий.

ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И ОСМЫСЛЕНИЯ (по материалам лекции Т. Г. Галактионовой «Текст, читатель и социум в логике семиотической дидактики», 2010)

— Я пригласил вас, господа, с тем,
чтобы сообщить вам пренеприятное известие:
к нам едет ревизор.
— Как ревизор?
— Ревизор из Петербурга, инкогнито. И еще с
секретным предписанием.
Н. В. Гоголь «Ревизор»

«КОГНИТО» И «ИНКОГНИТО»

Чтобы разобраться в этом вопросе, рассмотрим ряд терминов, пришедших в русский язык от латинских «*cogito* — мыслю», «*cogitatio* — мышление», «*cognitio* — знание, познание, изучение, осознание».

В рамках **когнитологии** — науки о мышлении — нам было важно обратиться к таким понятиям, как когнитивизм, когнитивность, когнитивная карта, когнитивная психология, когнитивная семантика, когнитивный стиль, когнитивная деятельность. Источником информации стал энциклопедический словарь.

Когнитивизм — совокупность концепций, объединенных убеждением, что все психические явления есть явления познавательные и могут быть описаны в терминах логики познания и процессов переработки информации. Термин стал широко применяться с середины XX в. сразу в нескольких областях знания — в философии науки, в психологии, в лингвистике, в нейрофизиологии, в этике и т. д.

Когнитивный подход в психологии (в самых общих чертах) заключается в стремлении понять, каким образом человек расшифровывает информацию о действительности и организует ее, чтобы принимать решения или решать насущные задачи. Когнитивность — способность к умственному восприятию и переработке внешней информации. Термин «когнитивность» также используется в более широком смысле, обозначая сам «акт» познания или само знание.

Когнитивная карта — образ знакомого пространственного окружения. Когнитивная карта соз-

дается и видоизменяется в результате активного взаимодействия субъекта с окружающим миром.

Когнитивной деятельностью считают деятельность, опирающуюся на познавательные (когнитивные) способности ученика. К когнитивным способностям относятся: логические и эмоционально-образные способности, смысловое видение, способности задавать вопросы, прогнозировать перспективу, формулировать гипотезы, делать выводы и др.

Педагогический интерес к когнитивной теории проявился в концепции когнитивного обучения. Принято считать, что концепция когнитивного обучения в отечественной психолого-педагогической теории и практике сформировалась на основе работ Л. С. Выготского; С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова. Значительным вкладом в это направление стали труды Г. С. Альтшуллера, Г. П. Щедровицкого, И. С. Ладенко.

Общей теоретической базой этих исследований является идея сочетания и взаимообусловленности знаково-речевого и субъектно-деятельностного подходов в психологии. Основная цель **когнитивного обучения** заключается, по мнению исследователей, в развитии всей совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям.

Такая система обучения использует не только интеллектуальные познавательные механизмы, реализующиеся в традиционных вербальных методиках обучения, но и сенсорно-перцептивные каналы различной модальности, а также чувственно-интуитивные способы получения новых знаний.

«ЕДИНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ — ПРОТИВОПОЛОЖНЫЕ ВЫВОДЫ»

В современной науке можно выделить два противоположных подхода относительно того, как следует реагировать на разнообразие когнитивных стилей.

Первый подход (назовем его «В унисон») основывается на идее соответствия вида информации тому или иному стилевому полюсу. Так, например, рекомендовалось учитывать аудиальный и визуальный типы восприятия школьников при обучении иностранным языкам, аналитический и синтетический стили мышления при подаче учебного материала тем или иным образом. Сторонники этого подхода убеждены, что игнорирование предпочитаемых каналов и способов восприятия приводит к «когнитивному диссонансу», который возникает при рассогласовании технологий обучения и стилевых предпочтений.

Подход «В унисон» позволяет избегать или минимизировать «неблагоприятные» ситуации, когда ученик оказывался не в состоянии эффективно реализовывать себя в учебной деятельности. Критика этого подхода сводится к следующему: учащиеся лишены разнообразия видов подаваемой информации и вместо разнообразия способов подачи обрекаются на некий «информационный голод».

В противовес теории когнитивного диссонанса (Л. Фестингер) выступает концепция мобильности, или теория когнитивного функционирования (Г. Виткин, Д. Гуденау), согласно которой индивиды с тем или иным доминирующим стилем могут выработать качества, присущие представителям других стилей. Способность перехода от одного стиля к другому (или элементу его) создает реальные преимущества перед иными субъектами, лишенными такой способности. Следовательно, предметом обучения и воспитания выступает выработка стилевой гибкости и достижения мобильности, что (по мнению сторонников этого подхода) способствует проявлению креативности. Этот подход будем называть «На разные голоса».

В каждой из этих позиций есть свои сильные и слабые стороны. Мы убеждены в необходимости использования различных способов подачи материала, создающих эффект «шведского стола», где каждый может выбрать блюдо по своему вкусу. При этом использование учеником «нетипичных» для него стратегий не требуется, но активно поощряется, рассматривается как волевое усилие и способ расширения зоны актуального развития школьника.

СТИЛИ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ: ВОЗМОЖНОСТИ КОМПРОМИССА

Следующая задача когнитивного обучения связана с поиском и выбором методов обучения в зависимости от стиля педагога и стиля ученика. Это одна из сложнейших задач, поскольку практически каждая ученическая группа (класс) представлена «букетом» разнообразных стилей. Кроме того, и сам учитель является «носителем» определенного стиля, возможно, не совпадающего со стилем большинства детей в классе. Следуя теории когнитивного функционирования, возможно идти по пути развития стилевой гибкости учащихся. Например, если сохранять ориентацию учебного материала на предпочитаемый стиль при его подаче, объяснении и проверке знаний (контроле и самоконтроле), а закрепление осуществлять, опираясь на противоположный стилевый полюс, то это «вынудит» учащихся более гибко использовать разные стили в ситуации уже освоенного учебного материала.

Такое когнитивное функционирование не может быть отделено от мотивационных, эмоциональных и других факторов, которые постоянно сопровождают познание. Внутренняя мотивация, эмоциональное равновесие, контроль и регуляция познавательной деятельности в совокупности с собственно когнитивными факторами выступают целостно и взаимосвязанно.

РАЗНОВИДНОСТИ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ (ТРАДИЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ)

Чаще всего в литературе рассматриваются около 10–15 когнитивных стилей (при этом отмечается, что многие из них очевидно коррелируют друг с другом и различие в терминологии обусловлено подходами различных авторов):

полнезависимость — полезависимость

Представители полезависимого стиля больше доверяют наглядным зрительным впечатлениям при оценке происходящего и с трудом преодолевают видимое поле при необходимости детализа-

ции и структурирования ситуации. Представители полнезависимого стиля, напротив, полагаются на внутренний опыт и легко отстраиваются от влияния поля, быстро и точно выделяя деталь из целостной пространственной ситуации.

конкретность — абстрактность

В основе конкретности — абстрактности лежат такие психологические процессы, как дифференциация и интеграция понятий. Полюс «конкретной концептуализации» характеризуется незначительной дифференциацией и недостаточной интеграцией понятий. Для «конкретных» индивидуумов типичны следующие психологические качества: склонность к черно-белому мышлению, зависимость от статуса и авторитета, нетерпимость к неопределенности, стереотипность решений, ситуативный характер поведения, меньшая способность мыслить в терминах гипотетических ситуаций и т. д. Напротив, полюс «абстрактной концептуализации» предполагает как высокую дифференциацию, так и высокую интеграцию понятий. Соответственно, для «абстрактных» индивидуумов характерна свобода от непосредственных свойств ситуации, ориентация на внутренний опыт в объяснении физического и социального мира, склонность к риску, независимость, гибкость, креативность и т. д.

сглаживание — заострение

Индивидуальные различия, зафиксированные в этом когнитивном стиле, имеют отношение к особенностям хранения в памяти запоминаемого материала. У «сглаживателей» сохранение материала в памяти сопровождается его упрощением, потерей деталей, выпадением тех или иных фрагментов. Напротив, в памяти «заострителей» происходит выделение, подчеркивание специфических деталей запоминаемого материала. Впоследствии специально подчеркивалось, что данный стилевой параметр обнаруживает себя в условиях восприятия и запоминания последовательности стимулов, характеризуя, таким образом, чувствительность испытуемых к постепенно нарастающим различиям в ряду воспринимаемых воздействий

ригидный — гибкий познавательный контроль

Этот когнитивный стиль характеризует степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта. Ригидный контроль свидетельствует о трудностях в переходе от вербальных функций к сенсорно-перцептивным в силу низкой степени их автоматизации, тогда как гибкий — об относительной легкости такого перехода в силу высокой степени их автоматизации.

низкая — высокая толерантность к нереалистическому опыту

Данный когнитивный стиль обнаруживает себя в неопределенных, двусмысленных ситуациях и характеризует меру принятия впечатлений, не соответствующих или даже противоречащих имею-

щимся у человека представлениям, которые он расценивает как правильные и очевидные. Толерантные субъекты оценивают опыт по их фактическим характеристикам, тогда как нетолерантные субъекты сопротивляются познавательному опыту, в котором исходные данные противоречат их наличным знаниям.

фокусирующий — сканирующий контроль

Этот когнитивный стиль характеризует индивидуальные особенности распределения внимания, которые проявляются в степени широты охвата различных аспектов отображаемой ситуации, а также в степени учета ее релевантных и нерелевантных признаков. Соответственно, одни испытуемые оперативно распределяют внимание на множество аспектов ситуации, выделяя при этом ее объективные детали (полюс широкого, или сканирующего, контроля). Внимание других испытуемых, напротив, оказывается поверхностным и фрагментарным, при этом оно фиксирует явные, бросающиеся в глаза характеристики ситуации (полюс узкого, или фокусирующего, контроля).

импульсивность — рефлексивность

Люди с импульсивным стилем быстро выдвигают гипотезы в ситуации альтернативного выбора, при этом они допускают много ошибочных решений в идентификации перцептивных объектов. Для людей с рефлексивным стилем, напротив, характерен более замедленный темп принятия решения в подобной ситуации, соответственно, они допускают мало ошибок при идентификации перцептивных объектов в силу их тщательного предварительного анализа.

узкий — широкий диапазон эквивалентности

Представители полюса узкого диапазона эквивалентности (аналитического стиля) склонны ориентироваться на различия объектов, обращая внимание главным образом на их детали и отличительные признаки. Представители полюса широкого диапазона эквивалентности (синтетического стиля), напротив, склонны ориентироваться на сходство объектов, классифицируя их с учетом некоторых обобщенных категориальных оснований.

когнитивная простота — сложность

Одни люди понимают и интерпретируют происходящее в упрощенной форме на основе фиксации ограниченного набора сведений (полюс когнитивной простоты). Другие, напротив, склонны создавать многомерную модель реальности, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон (полюс когнитивной сложности).

МЕТОДЫ КОГНИТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Методы обучения сосредоточены на когнитивной деятельности, поскольку их главная цель — облегчить её.

Для организации учебной деятельности по изучению новой информации, контролю и коррекции разрабатываются специальные средства в виде заданий, в процессе выполнения которых ученик вынужден выполнять многократную логическую обработку материала. Наиболее часто в когнитивной образовательной технологии применяются:

- методика «Расставьте в правильном порядке»;
- методика «Вставьте нужное слово»;
- изложение;
- составление простого плана изученного материала;
- составление интеллект-карты;
- составление карты понятий;
- составление или дополнение граф-схемы;
- методика «Аналогии»;
- методика «Исключение лишнего»;
- методика «Поиск существенных признаков»;
- методика «Обобщение»;
- поиск оценочных суждений;
- поиск логических ошибок;
- поиск недостающих исходных суждений;
- сравнительный анализ текстов;
- задания на перекодирование информации;
- завершение умозаключений;
- представление вывода в виде полисиллогизма;
- изображение связей между понятиями с помощью кругов Эйлера;
- планирование и проведение наблюдения;
- планирование и проведение эксперимента.

Каждый ученик выполняет несколько заданий, что требует неоднократного изучения и логического анализа источников информации. В результате такой многократной логической переработки достигается понимание информации (встраивание новых понятий в уже существующую семантическую сеть с помощью известных или новых, но осознаваемых учеником). Одним из следствий этого процесса является произвольное сохранение информации в долговременной семантической памяти и её упорядочивание в соответствии с законами изучаемой предметной области. (По материалам М. Е. Бершадского.)

ТЕОРИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА. ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ

В 1981 году американский психолог Говард Гарднер инициирует научную дискуссию, предметом которой является утверждение, что человек по природе обладает не единым общим интеллектом, как это было традиционно признано, а рядом относительно автономных интеллектов.

Важно подчеркнуть, что трактовка интеллекта (по Гарднеру) несколько отличается от определений, принятых в отечественной практике. На основании масштабного междисциплинарного исследования, ученый пришел к новому пониманию интеллекта и

составил свой перечень его видов. В логике данной концепции интеллект понимается «как биопсихологический потенциал для обработки специальных видов информации определенным образом». Различные способности человека по обработке информации (интеллекты) позволяют решать проблемы и создавать некую продукцию. Чтобы считаться «интеллектуальными», эти решения и продукция должны цениться по крайней мере в одной культуре или сообществе.

Концепция множественного интеллекта предлагает следующую типологию:

- виды интеллекта, связанные с символами (лингвистический, логико-математический);
- «неканонические» интеллекты (музыкальный, пространственный, телесно-кинестетический, позднее был добавлен «интеллект натуралиста»);
- личностные интеллекты (внутриличностный, межличностный);
- экзистенциальный интеллект.

Последний вид интеллекта был добавлен несколько позже. По мнению автора, «экзистенциальный» интеллект подразумевает способность человека задавать глобальные вопросы наподобие «Кто мы такие? Почему мы здесь? Что с нами будет? В чем смысл жизни? И др.»»

Гарднер разрабатывает критерии, основанные на психологии, антропологии, биологии и культурологических исследованиях, и подробно описывает выявленные типы интеллекта.

Лингвистический интеллект

Лингвистический интеллект — способность к порождению речи, включающая механизмы, ответственные за фонетическую (звуки речи), синтаксическую (грамматику), семантическую (смысл) и прагматическую составляющие речи (использование речи в различных ситуациях). Описывая лингвистический интеллект, Г. Гарднер вспоминает слова Дж. Элиота о том, что логика мышления поэта такая же строгая, как и логика ученого, несмотря на разницу рода деятельности.

Центральными аспектами лингвистического интеллекта являются чувствительность к оттенкам значения слов. Поэты, яркие представители возможностей высокоразвитого лингвистического интеллекта, восприимчивы к звукам, ритмам, интонации, что заставляет звучать даже поэзию на иностранном языке.

Эффективное использование правил синтаксиса выражается в чувствительности к порядку слов, умении строить предложения согласно правилам и нарушать их с целью более четкого выражения мысли. Люди с доминирующим лингвистическим типом интеллекта хорошо разбираются в прагматических функциях языка — они точно знают, как убедить или призвать к деятельности, поощрить, что-то сообщить или просто порадовать. Они способны наилучшим образом подобрать нужные выражения и произнести впечатляющую речь.

Г. Гарднер выделяет также риторический аспект — способность использовать язык для убеждения других в принятии какого-то образа действия. Это способность, которую используют в своей профессиональной деятельности политические деятели и юристы.

Важнейшим аспектом лингвистического интеллекта является, по мнению Г. Гарднера, мнемонический потенциал языка — умение использовать разнообразные приемы и способы, облегчающие запоминание и увеличивающие объем памяти путем образования искусственных ассоциаций.

Другой аспект языка — это его роль при объяснении. Многое в преподавании и учении происходит посредством языка — с помощью устных объяснений, причем зачастую на примере стихов, афоризмов, пословиц и поговорок; и очень часто с помощью письменных заданий. Бесспорный пример этого аспекта мы находим в языке науки. Несмотря на очевидную важность логико-математических доказательств и символических систем, язык остается самым оптимальным средством для выражения основных концепций, теорий, научных взглядов. В дополнение следует отметить, что язык снабжает нас метафорами, которые являются ключевыми в объяснении и ясном понимании новых научных явлений, открытий, разработок.

	<p>Лингвистический интеллект был первым тщательно изученным интеллектом. Г. Гарднер объясняет это тем, что лингвистический интеллект — один из самых распространенных доминирующих типов человеческого интеллекта.</p>
<p><u>Музыкальный интеллект</u></p>	<p>Музыкальный интеллект — способность к порождению, передаче и пониманию смыслов, связанных со звуками, включая механизмы, ответственные за качественные характеристики звука.</p> <p>Нетрудно догадаться, что представителями ярко выраженного музыкального интеллекта являются композиторы. Г. Гарднер приводит слова американского композитора Роджера Сешонза, который, описывая процесс создания музыкального произведения, говорит, что ему постоянно слышатся звуки, ритмы, а также целые отрывки произведений, которые он постоянно прокручивает и перерабатывает в голове.</p> <p>Источником музыкальных идей для композитора, по мнению Г. Гарднера, служит механизм тональной памяти. Она не начнет работать творчески до тех пор, пока не впитает в себя достаточное количество услышанных тональных вариаций. Каждый, кто хотел бы развивать музыкальные способности, должен тренироваться в формальном музыкальном анализе и применять свои знания на практике. Каким бы ни был ребенок талантливым, очень важно дополнять его интуитивное понимание систематическими знаниями о музыкальных законах и правилах.</p>
<p><u>Логико-математический интеллект</u></p>	<p>Логико-математический интеллект — способность использовать и оценивать соотношения между действиями или объектами, когда они фактически не присутствуют, т. е. к абстрактному мышлению.</p> <p>Согласно известному математику Альфреду Адлеру, к помощи которого обращается Г. Гарднер, психологическими особенностями математически одаренного человека являются строгость и скептицизм: ни один факт не должен приниматься им до тех пор, пока не будет убедительно доказан в соответствии с общепринятыми правилами.</p>
<p><u>Пространственный интеллект</u></p>	<p>Пространственный интеллект — способность воспринимать зрительную и пространственную информацию, модифицировать ее и воссоздавать зрительные образы без обращения к исходным стимулам. Включает способность конструировать образы в трех измерениях, а также мысленно перемещать и вращать эти образы.</p> <p>В некоторых профессиях, например скульптора, художника или тополога, этот тип интеллекта играет особенно важную роль. Существует также множество других видов деятельности, где наличие одного пространственного интеллекта недостаточно, но где он выступает основной движущей силой.</p>
<p><u>Телесно-кинестетический интеллект</u></p>	<p>Телесно-кинестетический интеллект — способность использовать все части тела при решении задач или создании продуктов; включает контроль над грубыми и тонкими моторными движениями и способность манипулировать внешними объектами.</p> <p>Основная особенность этого интеллекта — способность искусно и разнообразно использовать свое тело в целях выражения своих чувств и эмоций, а также для других целенаправленных действий. Г. Гарднер указывает на неперенное развитие двух основных способностей — умения управлять движениями тела и мастерски обращаться с предметами.</p> <p>Нетрудно назвать профессии, в которых телесно-кинестетический интеллект играет большую роль — это танцоры и пловцы, механики, слесари, бейсболисты, инструменталисты, изобретатели и актеры (особенно мимы). Но следует заметить, что в этих профессиях большую роль играют и другие интеллекты. Например, в профессии актера немаловажное значение имеют личностный, лингвистический и музыкальный интеллекты.</p>

<p><u>Личностные интеллекты</u></p> <p>Внутриличностный</p> <p>Межличностный</p>	<p>Внутриличностный — способность распознавать свои собственные чувства, намерения и мотивы. Г. Гарднер изучает развитие внутренних аспектов личности, центральное место здесь занимает доступ в сферу чувств: способность различать и определять чувства, облекать их в символы. Внутриличностное знание, по мнению автора, позволяет определять и адекватно выражать сложные и высококодифференцированные группы эмоций. Развитая форма этого типа интеллекта может быть у писателя, который пишет о своих чувствах, а также у мудрых стариков, которые могут дать советы близким, исходя из богатейшего внутреннего опыта.</p> <p>Межличностный интеллект — способность распознавать и проводить различия между чувствами, взглядами и намерениями других людей. Главное положение здесь занимает способность замечать и распознавать отличительные особенности других людей, их настроения, черты характера, мотивы и намерения. Элементарная форма этого интеллекта — способность ребенка различать людей вокруг него, а также все разнообразие их настроений. Развитая форма межличностного интеллекта дает возможность опытному человеку предсказывать намерения и желания других людей (даже без их желания). Мы можем наблюдать высокоразвитую форму межличностного интеллекта у многих политиков и религиозных деятелей, у талантливых преподавателей, у людей, чьи профессии связаны с оказанием помощи, например у врачей и адвокатов.</p>
<p><u>Интеллект естествоиспытателя</u></p>	<p>Интеллект естествоиспытателя — способность распознавать и классифицировать природные объекты. Человек с преобладающим интеллектом естествоиспытателя проявляет интерес к природе, природным явлениям, животным, растительности, демонстрирует способность понимать мир природы и т. д.</p>

Гарднер считает, что все нормальные индивидуумы в той или иной степени способны проявлять все разновидности интеллекта, но каждый из нас характеризуется уникальным сочетанием интеллектуальных способностей, развитых в большей и меньшей степени, чем объясняются индивидуальные различия между людьми. Автор убежден, что любой интеллект, так же как и мышцы, можно развить с помощью ежедневных тренировок.

ТЕОРИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЕЕ РОЛЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Теория множественного интеллекта предоставляет учителям средства, которые при правильном использовании позволят большему числу индивидов более успешно осваивать соответствующий материал, реализовать свой потенциал.

Анализ традиционной системы школьного обучения свидетельствует, что в педагогической классно-урочной практике (за исключением специальных дисциплин, таких как музыка, рисование, физкультура), преимущественно используются только два типа интеллекта — вербальный (лингвистический) и логико-математический. В то время когда знания и умения в этих конкретных областях являются необходимыми, но недостаточными для выживания и успешного существования в современном мире. При этом очевидно, что выявленные Гарднером дополнительные типы интеллекта очень важны для полноценного

развития человека. Достаточно часто способности учеников находятся именно в этих интеллектуальных сферах (музыкальной, визуально-пространственной, телесно-кинестетической, внутриличностной, социальной, естественно-научной), которые, увы, недооцениваются в традиционной методике преподавания основных дисциплин. С другой стороны, когда ребенок имеет возможность обучаться с опорой на эти имеющиеся способности, он становится более уверенным и успешным в обучении по самым разным предметам, включая и базовые умения.

В 1983 году Гарднер публикует работу «Структура разума: теория множественного интеллекта», в которой излагает основы своего подхода. В течение последующих 25 лет эти идеи определяют инновационную педагогическую линию развития зарубежного образования. В чем же коллеги-педагоги уви-

дели привлекательность данной психологической теории?

Как уже было сказано, в качестве основного аргумента, как правило, педагоги называют возможность успешного обучения для детей разных способностей. Понимая, что дети, да и взрослые, учатся по-разному, педагоги используют множественный интеллект как инструмент, помогающий «достучаться до каждого ученика», как способ создания своеобразного поля успеха.

Однако первые шаги начинаются, как правило, с инициативы одного конкретного учителя в рамках собственного урока, когда планирование и изучение любой темы организуется не менее чем восьмью различными способами. Рассказывая о своих впечатлениях, учителя отмечают не только мощный прогресс учеников, но и собственное развитие по всем восьми видам интеллекта. Меняется общая эмоциональная атмосфера уроков, каждая единица учебного времени становится более значимой и насыщенной.

ТЕОРИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРАКТИКЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Использование данного подхода в младшей школе сопровождается соответствующей терминологической адаптацией, в частности в названии центров (зон) интеллектуальной активности: «строительный центр», «математический центр», «центр чтения», «музыкальный центр», «центр искусства», «центр совместной работы», «центр индивидуальной работы». Для изучения той или иной темы ученики делятся на группы и последовательно посещают все центры, в каждом из которых выполняют задания соответствующего типа. (Вероятно, историческим аналогом можно считать зоны активности в школах Марии Монтессори).

Учебные результаты, полученные по окончании цикла, свидетельствуют не только о качественном усвоении темы в традиционном смысле, но (что может быть более важно) о личностном присвоении, проживании и осмыслении нового знания на образном, математическом, музыкальном, вербальном, кинестетическом, персональном и межличностном уровнях. Обучение становится в радость, поскольку каждый гарантированно получает «свою долю аплодисментов». Учителя отмечают и изменение собственной роли, которую в данном подходе было бы уместно определить как роль фасилитатора образовательного процесса, получающего удовольствие от успехов своих учеников.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТИПОВ ИНТЕЛЛЕКТА ПО ГАРДНЕРУ	НАЗВАНИЕ ЦЕНТРОВ АКТИВНОСТИ
■ Вербально-лингвистический интеллект	Центр чтения
■ Логико-математический интеллект	Математический центр
■ Визуально-пространственный интеллект	Центр искусства (живописи)
■ Музыкальный интеллект	Музыкальный центр
■ Телесно-кинестетический интеллект	Центр строительства (конструирования)
■ Естественно-научный интеллект	Центр научных опытов и экспериментов
■ Внутриличностный интеллект	Центр индивидуальной работы
■ Межличностный интеллект	Центр совместной работы

Обращаем внимание, что подобная организация образовательного пространства через учебные центры (зоны активности) является эффективным, но не единственным педагогическим решением в реализации обучения на основе теории множественного интеллекта.

Несмотря на критику теории множественного интеллекта Гарднера со стороны некоторых психологов, многие учителя встретили ее с энтузиазмом, ведь каждый педагог-практик знает, что дети бывают «умны по-разному». Появились различные разработки школ множественного интеллекта, соответствующие программы, учебники и т. д.

СЕМИОТИЧЕСКАЯ ДИДАКТИКА: СУТЬ ИДЕИ

Изучение и анализ имеющегося опыта позволили нам выдвинуть следующую конструктивную гипотезу — эффективность дидактической модели, созданной на основе теории множественного интеллекта, зависит от семиотической вариативности, если она комплексно представлена в трех компонентах: «текст», «читатель» и «социум». На языке педагогики: в отборе содержания, организации деятельности, системе оценивания.

А. Отбор содержания раскрывает ту или иную тему в разных культурных кодах (язык фактов, художественные образы, математические символы и т. д.) — «семиотический контекст»,

Б. Организация деятельности включает чтение, письмо, аудирование, рисование, двигательную активность, ручной труд, исследование, коммуникацию, ассоциацию, рефлексию и пр. — «семиотическая деятельность»,

В. Система оценивания строится с учетом самооценки, процессуальной аутентичной оценки и внешней экспертной оценки на основе взаимодополняющих критериев — «семиотический результат».

В целом это правомерно рассматривать как целостную семиотическую дидактику, определяющую культурные основы образовательного развития на современном этапе.

При этом семиотика (семиология) понимается как наука о знаках и знаковых системах, знаковом поведении и знаковой — вербальной и невербальной — коммуникации, в основе которой лежит постулат о том, что ни одна культура не сможет существовать при наличии менее одного семиотического канала.

Следовательно, задача педагога заключается в том, чтобы учесть разнообразие индивидуальных профилей интеллекта, существующее в пределах одной образовательной системы класса. А сделать это помогает использование семиотического подхода в образовании, переведенного на язык конкретных педагогических технологий, логично назвать их «семиотическими технологиями» преподавания. Схематически это может быть представлено через педагогически направляемое системное взаимодействие множественного интеллекта, с одной стороны, и разнообразие культурных сфер семиотики — с другой.

В качестве методических уточнений представляется целесообразным усилить художественно-образную составляющую визуально-пространственного интеллекта, расширить музыкальный интеллект до аудиально-музыкального, укрупнить естественно-научный интеллект до исследовательского и межличностный рассматривать как социальный. Подобные преобразования считаем оправданными для более универсального использования предлагаемого подхода в различных предметных областях и на разных возрастных ступенях обучения.

Рассмотрим технологический инструментарий семиотической дидактики на примере произвольной темы «Времена года».

«СЕМИОТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ»: ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ

Целевое назначение первого этапа семиотической дидактики заключается в определении смысловых рамок темы и подготовки материалов, ориентированных на разные типы интеллекта учащихся. Учитель выражает свой замысел в определенных семиотических системах, условных символах, создавая «открытый учебный текст» по той или иной теме. На основе соответствующим образом подобранного и представленного учебного материала ученик-адресат вовлекается в образовательный процесс, в котором происходит выборочное взаимодействие семиотических стимулов и его собственных ответных реакций, обусловленных типом его интеллекта. При этом ученик неизбежно привносит в этот процесс свой жизненный опыт, свою культуру, ценности и мотивы. Таким образом, открытость текста превращается в инструмент семиотической дидактики.

Технологической формой подобного текста может служить «тематический портфолио». При подготовке материалов по теме «Времена года» нами был собран «тематический портфолио», т.е. совокупность текстов разной природы, содержание которого формировалось по следующим разделам на основе различных культурных кодов и в соответствии с разными видами интеллекта.

ТИП ИНТЕЛЛЕКТА УЧЕНИКА-АДРЕСАТА	ХАРАКТЕР ТЕКСТА	ИСТОЧНИКИ И НОСИТЕЛИ ТЕКСТА
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Вербально-лингвистический интеллект 	Вербальный	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> теоретические материалы, <input type="checkbox"/> публицистические источники, <input type="checkbox"/> произведения художественной литературы
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Логико-математический интеллект 	Математические высказывания	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> статистические данные, <input type="checkbox"/> графики, <input type="checkbox"/> диаграммы <input type="checkbox"/> формулы и т. д.
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Визуально-пространственный интеллект 	Образно-графический	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> произведения живописи, <input type="checkbox"/> фотографии
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Аудио -музыкальный интеллект 	Аудиотекст Музыкальный текст	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> музыкальные произведения
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Телесно-кинестетический интеллект 	Предметы, которые ассоциируются с тем или иным временем года	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> лыжи, <input type="checkbox"/> зонтик, <input type="checkbox"/> корзинка и пр.
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Исследовательский интеллект 	Тексты с описанием различных опытов	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> испарение воды, <input type="checkbox"/> проращивание семян и т. д.
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Внутриличностный интеллект 	Аутентичные тексты	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> обращение к личному опыту ученика
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Межличностный интеллект 	Фольклорный текст (как вариант) — повод для диалога	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> обращение к народному опыту: <input type="checkbox"/> пословицы, поговорки о временах года .
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Экзистенциальный интеллект 	Тексты нравственно-этического характера	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> стихи о природе и временах года

Представленные форматы, источники создают своеобразную интертекстуальную поддержку содержания выбранной нами темы, выстраиваются связи, метафоры, аналогии. Предлагаемое семиотическое решение предполагает, что в процессе освоения учебного материала у учащегося происходит форми-

рование собственного фрейма. В данном контексте под фреймом мы понимаем определенный формат представления знаний о мире, который дает нам возможность совершать такие базовые когнитивные акты, такие как восприятие, понимание и осмысление с помощью доминирующего типа интеллекта.

Очевидно, что ученик на основе общего содержательного представления темы, создает свой более ограниченный семиотический фрейм, который становится его личным путем освоения данной темы.

Можно предположить, что отсутствие того или иного семиотического формата представления темы может отрицательно сказаться на качестве ее усвоения конкретным учеником. С другой стороны, актуализированный тип интеллекта, позволит учащемуся выстроить собственную стратегию и более уверенно чувствовать себя при освоении темы на разных семиотических уровнях.

По сути дела текст-тема приобретает тем больший педагогический потенциал и образовательную ценность, чем больше представлено различных ракурсов зрения, с которых она может быть воспринята, чем больше семиотических фреймов задействовано учителем при подготовке материалов. Учитель создает своеобразный интеллектуальный конструктор, игру, состоящую из набора деталей, где каждый играющий может выбрать и сложить свои решения.

СЕМИОТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ВИДЫ ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Вторым компонентом семиотической дидактики становится организация самостоятельной работы учащихся в логике семиотической деятельности.

Предлагаемые виды самостоятельной работы при изучении темы становятся своеобразными «мобиле», усиливая динамичность контента и давая широкий простор для каждого вида интеллекта.

Итак, семиотическая дидактика предполагает такую организацию учебного процесса, при которой вариативность учебных заданий априори обеспечивает «поле возможностей» и свободу выбора в соответствии с доминирующим типом интеллекта. Можно договориться о вариативных и инвариантных заданиях, делать опору на принцип дополнительности, однако очевидно, что именно такая интеллектуальная атмосфера позволяет не только максимально использовать педагогический потенциал текста, но и гарантирует ситуацию успеха уча-

щихся с разными интеллектуальными профилями.

Материальным аналогом «поля возможностей» является «Технологическая карта темы», в которой на каждый вид интеллекта представлена подборка заданий. В идеале эти задания должны быть разного уровня сложности (а, б, в) и, соответственно, разной «ценовой категории» в виде баллов: 1, 2, 3. Нижней «зачетной» планкой является 10 баллов (максимальное количество — 27 баллов). Технологическая карта выполняет функции навигатора и контролера одновременно. Как навигатор по теме она предлагает анонс предстоящих заданий, как контролер позволяет учащемуся самостоятельно фиксировать их выполнение.

В ситуации нашего примера с изучением темы «Времена года» школьникам были предложены следующие задания для самостоятельной работы.

ЗАДАНИЯ БЛОКА 1 Вербально-лингвистический	ЗАДАНИЯ БЛОКА 2 Логико-математический	ЗАДАНИЯ БЛОКА 3 Визуально-пространственный
А. Чтение и пересказ текста рассказа о природе	А. Сравнительный анализ имеющихся статистических данных по температуре воздуха	А. Тематическая подборка картинок (фотографий) по теме «Времена года»
Б.	Б.	Б.
В.	В.	В.

ЗАДАНИЯ БЛОКА 4 Аудиально-музыкальный	ЗАДАНИЯ БЛОКА 5 Телесно-кинестетический	ЗАДАНИЯ БЛОКА 6 Исследовательский
<p>А. Прослушивание и комментарии к музыкальным пьесам П. И. Чайковского «Времена года»</p> <p>Б.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>В.</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>А. Подготовка и представление поделок из природного материала</p> <p>Б.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>В.</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>А. Проведение наблюдения об изменениях в природе.</p> <p>Б.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>В.</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
ЗАДАНИЯ БЛОКА 7 Внутриличностный	ЗАДАНИЯ БЛОКА 8 Межличностный (социальный)	ЗАДАНИЯ БЛОКА 9 Экзистенциальный
<p>А. Подготовка по личному опыту рекомендаций как правильно одеваться в разное время года</p> <p>Б.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>В.</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>А. Провести и записать интервью с родителями про их любимое время года</p> <p>Б.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>В.</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>А. Выучить стихотворение о любом времени года и объяснить его смысл</p> <p>Б.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>В.</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

За учениками остается право выбора. Предпочтения школьников практически полностью отражали доминирующие типы их интеллекта. Было выявлено, что чувство уверенности, полученное в одном из видов деятельности, позволяло смелее пробовать себя в других, способствуя тем самым развитию всех видов интеллекта. Полученное «поле возможностей» рассматривалось как возможность многочисленных и многообразных личных инициатив и принималось как шанс самому сориентироваться в многообразии темы.

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ: СЕМИОТИЧЕСКИЙ РЕЗУЛЬТАТ

Третьим компонентом семиотической дидактики является система оценивания. Напомним, что она строится с учетом самооценки, процессуальной аутентичной оценки и внешней экспертной оценки на основе взаимодополняющих критериев «семиотический результат».

В качестве ожидаемого результата рассматривается такая категория, как интертекстуальная компетентность ученика. В результате по итогам изучения

темы (модуля) ученик проходит полифункциональное тестирование («Знаю»); заполняет Лист самооценки («Хочу»); представляет собственный тематический Портфолио («Могу»).

Заключение. Предлагаемое направление педагогической теории и практики акцентировано на знаковом аспекте культуры и предполагает тесную связь процесса обучения с ресурсом множественного интеллекта и педагогическим потенциалом семиотики.

Другими словами: культурная множественность семиотики используется педагогом в образовательных целях путем вариативного транслирования содержания на множество интеллектуальных каналов того или иного ученика с учетом его восприимчивости к культурному многообразию.

Развитие символических систем и способностей является мостом между интеллектом и его применением в образовании. Можно говорить о социализации интеллектов посредством символов. Пространство символов служит связующим звеном между информационными потребностями ученика и педагогическими целями учителя.

Мы полагаем, что данный подход не только соответствует логике стандартов нового поколения в отечественном образовании, но отвечает и тем «вызовам», которые предъявляет к современному образованию мировое сообщество. Согласно концепции Римского Клуба (Образование без границ), инновационное обучение — это формулирование и классификация проблем. Его основными признаками являются интеграция, синтез и расширение горизонтов. Оно действует в открытых ситуациях и открытых системах. Смысл такого обучения опре-

деляется диссонансом между различными контекстами. (...) Инновационное обучение развивает наш мыслительный процесс, воссоздавая целостное представление о реальности, а не ее отдельные фрагменты.

Семиотическая дидактика — это утверждение вариативности как педагогической позиции современного учителя.

Это принятие «неоднозначности восприятия» у учеников как объективного фактора в учебном процессе.

Это феномен объективно-субъективной множественности, продуманный от «метафоры до технологии».

ТЕСТ

1. Лингвистический интеллект был первым тщательно изученным интеллектом. Г. Гарднер объясняет это тем, что лингвистический интеллект — один из самых редких типов человеческого интеллекта.
да — нет

2. Задача педагога заключается в том, чтобы минимизировать разнообразие индивидуальных профилей интеллекта, существующее в пределах одной образовательной системы класса.
да — нет

3. Сущность семиотического подхода в дидактике заключается в том, что культурная множественность

семиотики используется педагогом в образовательных целях путем вариативного транслирования содержания на множество интеллектуальных каналов того или иного ученика с учетом его восприимчивости к культурному многообразию.
да — нет

4. Семиотическая дидактика — это утверждение вариативности как педагогической позиции современного учителя.
да — нет

5. Пространство символов служит связующим звеном между информационными потребностями ученика и педагогическими целями учителя.
да — нет

РЕФЛЕКСИЯ ПО ТЕМЕ

Попробуйте определить свой собственный интеллектуальный профиль, используя **Педагогическую диагностику когнитивного многообразия**.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КОГНИТИВНОГО МНОГООБРАЗИЯ

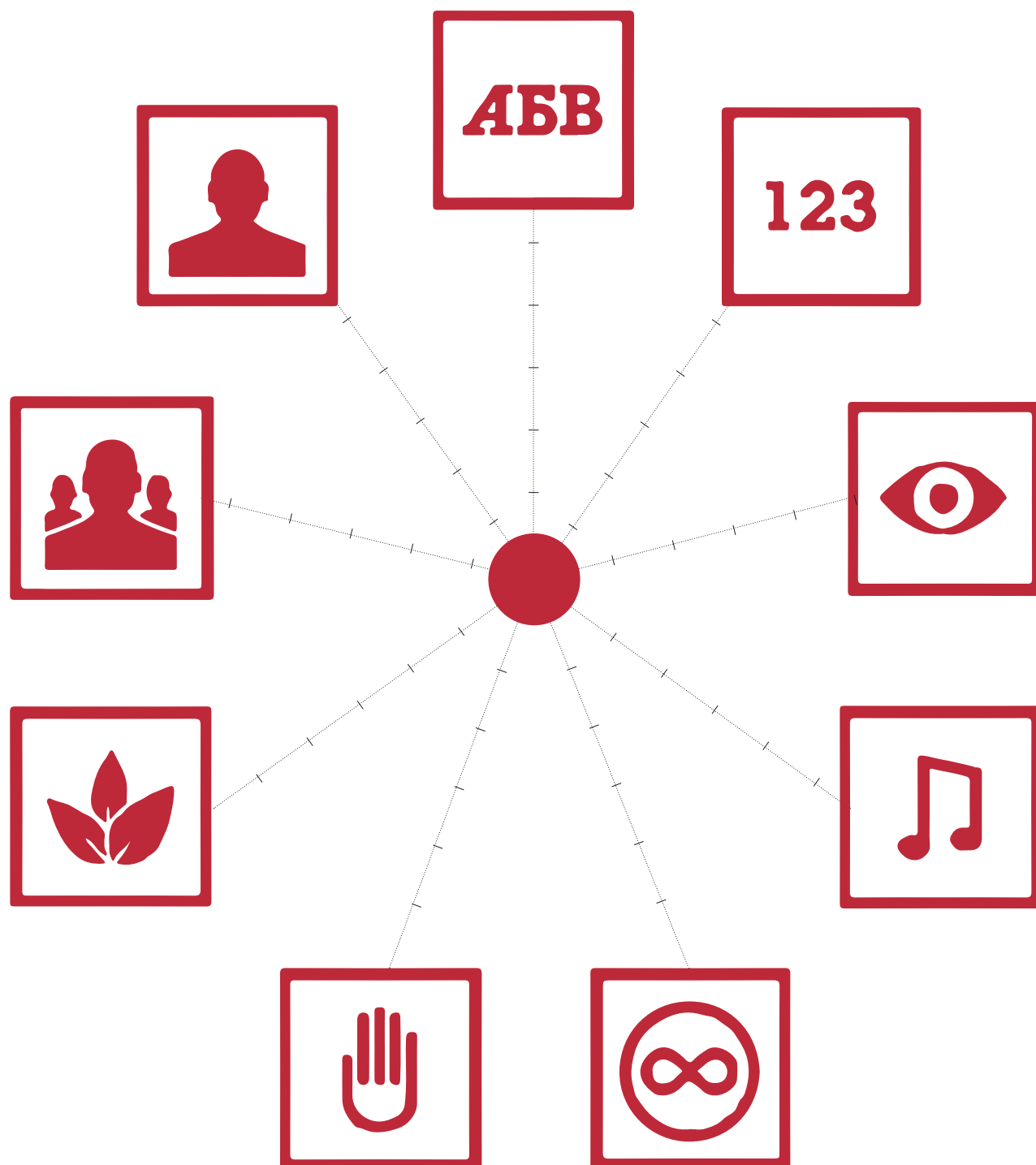
Педагогическая диагностика когнитивного многообразия. (ПДКМ) — это модифицированная педагогическая версия экспресс-диагностики доминирующих каналов восприятия на основе теории множественного интеллекта Г. Гарднера, разработана коллективом авторов: Н. В. Васильевой, Е. В. Кореневской, Е. С. Филипповой, Л. В. Шайдулиной, Е. А. Поверенковой под руководством д-ра пед. наук Т. Г. Галактионовой (2012)

Данный опросник адаптирован для выявления преобладающих типов интеллекта среди школьников. Выбирая те или иные утверждения, дети демонстрируют доминирующие параметры в своем когнитивном многообразии.










Я и мое отражение: «Интеллектуальный профиль»

Все люди мыслят и действуют по-разному. Интересно, какой ты? Внимательно читай предложенные утверждения. Если то или иное утверждение тебе подходит и ты согласен со сказанным, отмечай это в клеточке справа знаком «+».

 <p>АБВ Вербально-лингвистический интеллект</p>	 <p>123 Логико-математический интеллект</p>	 <p>Визуально-пространственный интеллект</p>
<ul style="list-style-type: none"> ■ Я легко подбираю слова, когда надо выразить мысль. ■ Мне нравится работать с текстами. ■ Люблю писать письма и сочинения. ■ Много и с удовольствием читаю. ■ Всегда обращаю внимание на то, как человек говорит, правильность его речи. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Мне нравится использовать графики, таблицы, карты, чертежи и диаграммы в своем изучении. ■ Я хорошо решаю проблемы, связанные с математикой и использованием чисел. ■ Самым лучшим доказательством для меня являются цифры. ■ Мне нравится строить логические рассуждения ■ Люблю, когда сложные вещи можно выразить в простой формуле. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Я должен смотреть на людей, чтобы понять, что они говорят. ■ При объяснении мне важно видеть плакаты, наглядность, иллюстрации. ■ Чтобы понять условия задачи, мне надо это изобразить, нарисовать. ■ Я согласен с поговоркой «Лучше 1 раз увидеть, чем 100 раз услышать». ■ Когда я о чем-то мечтаю, я сразу представляю, как это будет выглядеть.
 <p>Аудио-музыкальный интеллект</p>	 <p>Телесно-кинестетический интеллект</p>	 <p>Исследовательский интеллект</p>
<ul style="list-style-type: none"> ■ Мне нравится думать вслух. ■ Я легко угадываю на слух музыкальные произведения. ■ Я люблю учиться и думать под музыку. ■ Когда вспоминаю какое-либо событие, то слышу его звуки. ■ Для меня важен тембр голоса человека. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Я люблю работать руками. ■ У меня хорошо получается думать, когда я двигаюсь. ■ Я не люблю заниматься, сидя за партой и по возможности избегаю этого. ■ Я люблю прилагать физическую активность. ■ Мне важно ощутить вещь руками. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Я наблюдательный. Часто замечаю вещи, которые другие упускают. ■ Я люблю сравнивать разные явления. ■ Мне интересно экспериментировать. ■ Природные процессы вызывают у меня интерес и любопытство. ■ Люблю проводить различные опыты.
 <p>Межличностный интеллект</p>	 <p>Внутриличностный интеллект</p>	 <p>Экзистенциальный интеллект</p>
<ul style="list-style-type: none"> ■ Люблю работать в команде. ■ Могу доступно объяснить что-то товарищу. ■ Я запоминаю лучше, если обсуждаю информацию с кем-то. ■ Я согласен с поговоркой «Один в поле не воин». ■ Мне нравится выполнять коллективные задания. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Мне нравится думать и работать одному. ■ В любом деле для меня важны независимость и самостоятельность действий. ■ Всегда полагаюсь на свой собственный опыт. ■ Мой личный интерес и отношение определяют большинство поступков. ■ Самооценка мне более важна, чем мнение окружающих. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Мне важно всегда понимать причины и следствия. ■ Человеческие ценности определяют для меня смысл той или иной деятельности. ■ Нравственные законы являются для меня главным мерилем моих и чужих поступков. ■ Я не стыжусь обсуждать вопросы этики и морали. ■ Я часто задумываюсь о смысле жизни.



ПЕРСОНАЛЬНАЯ КАРТА СТУДЕНТА

МОДУЛЬ 4

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ. МЕТОДЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОВЫМИ ИСТОЧНИКАМИ ИНФОРМАЦИИ

ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ

1. Студенты получают общее представление о сущности критического мышления.
2. Познакомятся с базовой дидактической моделью технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления».
3. Научатся основным приемам работы с текстом в логике данной технологии.
4. Разработают собственное занятие с использованием технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления».

ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И ОСМЫСЛЕНИЯ

Текст 1

Источник по материалам книги «Современный студент в поле информации и коммуникации» (авторы: Галлактионова Т. Г., Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В., Трифонова Е. А. СПб., 1999).

ТЕХНОЛОГИЯ «ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ»

Идеальная дидактика — это ее отсутствие. Ученик сам стремится к знаниям так, что ничто не может ему помешать. Пусть гаснет свет — он будет читать при свечах.
(из кн. А. Гина «Приемы педагогической техники»)

ЧТО ТАКОЕ КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ?

Критика — от греческого слова *kritike* — искусство разбирать, судить. Термин «критика» имеет неоднозначное значение. Под критикой можно понимать:

- разбор (анализ), обсуждение чего-либо с целью дать оценку;
- отрицательное суждение о чем-либо (в науке, искусстве, общественной жизни и т. д.), указание недостатков;
- исследование, научная проверка достоверности, подлинности чего-либо.

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

Внедрение технологии, направленной на формирование критического мышления, было начато в 80-е годы XX века, когда было достигнуто определённое взаимопонимание в том, что суть образования должна заключаться скорее в разборе, усвоении и обдумывании, нежели в накоплении несистематизированных навыков и устаревающих сведений. К концу десятилетия процесс внедрения критического мышления (КМ) в учебные планы учреждений среднего и повышенного среднего образования уже набрал заметную динамику.

В середине 90-х годов американскими университетскими преподавателями (Дженни Д. Стилл., Кертис С. Мередит, Чарлз Темпл, Скотт Уолтер и др.) разработана технология «Чтение и письмо для развития критического мышления» (далее — ЧПКМ), которая была впоследствии описана в образовательном проекте Консорциума демократической педагогики Международной ассоциации чтения Института «Открытое общество», в России с 1997 года.

■ **Педагогическая миссия** технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления» — формирование нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность, осознание внутренней многозначности позиции и точек зрения, альтернативность решений.

■ **Целевые ориентиры** технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления» — развитие базовых качеств личности, включая рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность,

самостоятельность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности.

■ **Педагогические задачи** технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления» — научить школьников:

- выделять причинно-следственные связи;
- рассматривать новые идеи и знания в контексте уже имеющихся;
- отвергать ненужную или неверную информацию;
- понимать, как различные части информации связаны между собой;
- выделять ошибки в рассуждениях;
- делать вывод о том, чьи конкретные ценностные ориентации, интересы, идейные установки отражает текст или говорящий человек;
- избегать категоричности в утверждениях;
- быть честным в своих рассуждениях;
- определять ложные стереотипы;
- выявлять предвзятое отношение, мнение и суждение;
- уметь отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения;
- подвергать сомнению логическую непоследовательность устной или письменной речи;
- заниматься самостоятельной поисковой творческой деятельностью;
- пользоваться разными стратегиями чтения;
- адекватно понимать прочитанное;
- сортировать информацию с точки зрения ее важности, «отсеивать» второстепенную;
- критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения.

Технология «Чтение и письмо для развития критического мышления» позволяет осуществить запуск механизмов самообразования и самоорганизации, способствует формированию культуры чтения, умения ориентироваться в источниках информации.

Педагогические принципы технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления»:

■ Не объем знаний или количество информации является целью образования, а то, как ученик умеет управлять этой информацией: искать, наилучшим способом присваивать, находить в ней смысл, применять в жизни.

■ Не присвоение «готового» знания, а конструирование своего, которое рождается в процессе обучения (диалоговый, интерактивный режим занятий, совместный поиск решения проблем, «партнерские» отношения между педагогом и учащимися).

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

КАК ИСПОЛЬЗОВАТЬ ТЕХНОЛОГИЮ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ?

Технология «Чтение и письмо для развития критического мышления» — надпредметная, проникающая, она применима в любых программах и предметах

В основу технологии положен базовый дидактический цикл, состоящий из трех этапов (стадий): вызов, осмысление, рефлексия. Каждая фаза имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов.

Так, на этапе «Вызов» у учащихся активизируются имевшиеся ранее знания, пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала (актуализация — мотивация — интерес).

На этапе «Осмысление» происходит встреча с новой информацией, ее систематизация. Это содержательная стадия, в ходе которой и происходит непосредственная направленная, осмысленная работа ученика с текстом. Процесс чтения всегда сопровождается действиями ученика. При этом понятие «текст» трактуется весьма широко: это и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал.

Этап «Рефлексия» — это стадия оценки и размышления. На этом этапе ученик формирует личностное отношение к тексту и фиксирует его либо с помощью собственного текста, либо своей позиции в дискуссии. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений с учетом вновь приобретенных знаний.

Три фазы технологии развития критического мышления можно отразить с использованием схемы, в которой четко прослеживается назначение каждого этапа (фазы).

При планировании урока, в котором предполагается развитие критического мышления учащихся, удобно пользоваться своеобразной технологической картой.

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ



ЭТАП	ФУНКЦИИ ЭТАПА	СОДЕРЖАНИЕ
<p>Вызов</p> 	<p>Актуализация — Мотивация — Интерес</p>	
<p>Осмысление</p> 	<p>Встреча с новой информацией. Ее систематизация</p>	
<p>Рефлексия</p> 	<p>Стадия оценки и размышления</p>	

КАК ОРГАНИЗОВАТЬ РАБОТУ С ТЕКСТОМ?

Для продуктивной организации работы с текстом можно использовать различные приемы.

1 Кластер — это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. Кластер является отражением нелинейной формы мышления. Иногда такой способ называют «наглядным мозговым штурмом» (Вуджек Т. Как создать идею. СПб., 1997. С. 69).

Последовательность действий при построении кластера проста и логична:

- Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или предложение, которое является «сердцем» идеи, темы.
- Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы.
- По мере записи появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи.

В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления, определяет информационное поле данной темы.

В работе над кластерами необходимо соблюдать следующие правила:

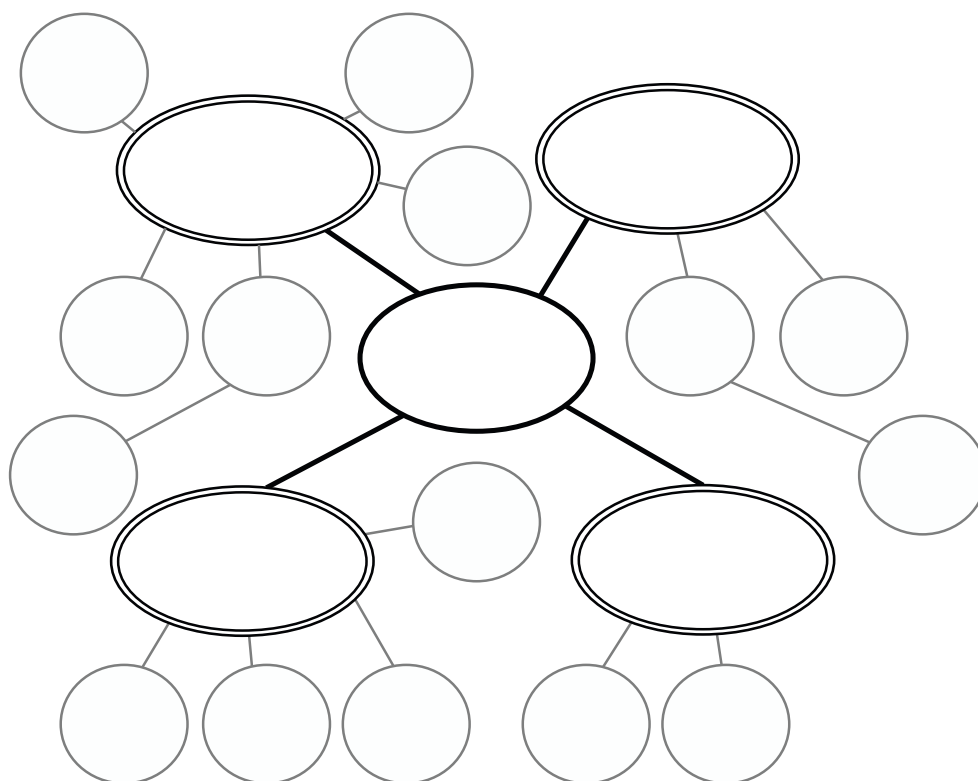
- Не бояться записывать все, что приходит на ум. Дать волю воображению и интуиции.
- Продолжать работу, пока не кончится время или идеи не иссякнут.
- Постараться построить как можно больше связей. Не следовать по заранее определенному плану.

Система кластеров позволяет охватить избыточный объем информации. В дальнейшей работе, анализируя получившийся кластер как «поле идей», следует конкретизировать направления развития темы. Возможны следующие варианты:

- а)** укрупнение или детализация смысловых блоков (по необходимости);
- б)** выделение нескольких ключевых аспектов, на которых будет сосредоточено внимание.

Разбивка на кластеры используется как на этапе вызова, так и на этапе рефлексии, может быть способом мотивации мыслительной деятельности до изучения тем или формой систематизации информации по итогам прохождения материала. В зависимости от цели педагог может организовать индивидуальную самостоятельную работу учащихся или коллективную деятельность в виде общего совместного обсуждения. Предметная область не ограничена, использование кластеров возможно при анализе текстов практически любой природы.

Заметим, что кластер может быть логически выстроен, а может выступать лишь первым наброском к последующему осмыслению. При построении кластера важным представляется именно выделение элементов и выстраивание связей между ними.



2 «Двойной дневник»

Упражнение «Двойной дневник» дает возможность читателям тесно увязать содержание текста со своим личным опытом. Особенно полезны двойные дневники, когда учащиеся получают задание прочитать какой-то большой текст дома, вне учебной аудитории. Оформление «Двойного дневника». Лист делится пополам. С левой стороны записываются фрагменты текста, которые произвели наибольшее впечатление, вызвали какие-то воспоминания или ассоциации с эпизодами из собственной жизни. Возможно, возникли определенные аналогии из предыдущего опыта. Что-то просто озадачило или вызвало в душе резкий протест. С правой стороны предлагается дать комментарий: что заставило записать именно эту цитату? Какие мысли она вызвала? Какие вопросы возникли?

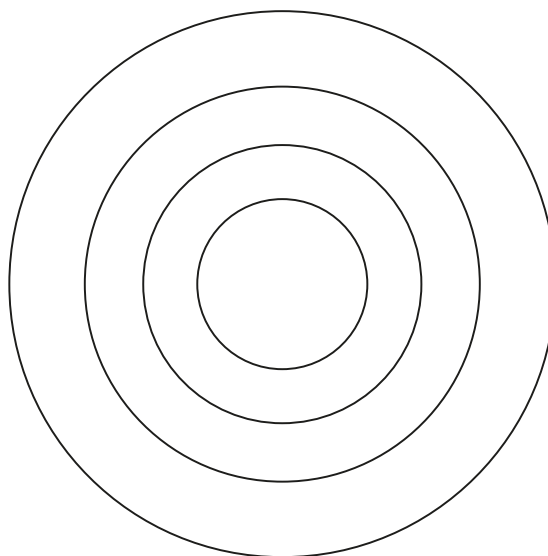
<p>Записываем цитаты из текста, которые произвели наибольшее впечатление (вызвали воспоминания, протест или ассоциации, а может, озадачили)</p>	<p>Даем комментарии: что заставило записать именно эту цитату? Какие мысли она вызвала? Какой вопрос возник в связи с ней?</p>
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Итак, читая текст, учащиеся должны время от времени останавливаться и делать подобные пометки в таблице. Конечно, такой прием заставляет читателя быть более внимательным к прочитанному, преподаватель может договориться с учащимися о каком-то конкретном количестве выписок, которые будут сделаны по тексту.

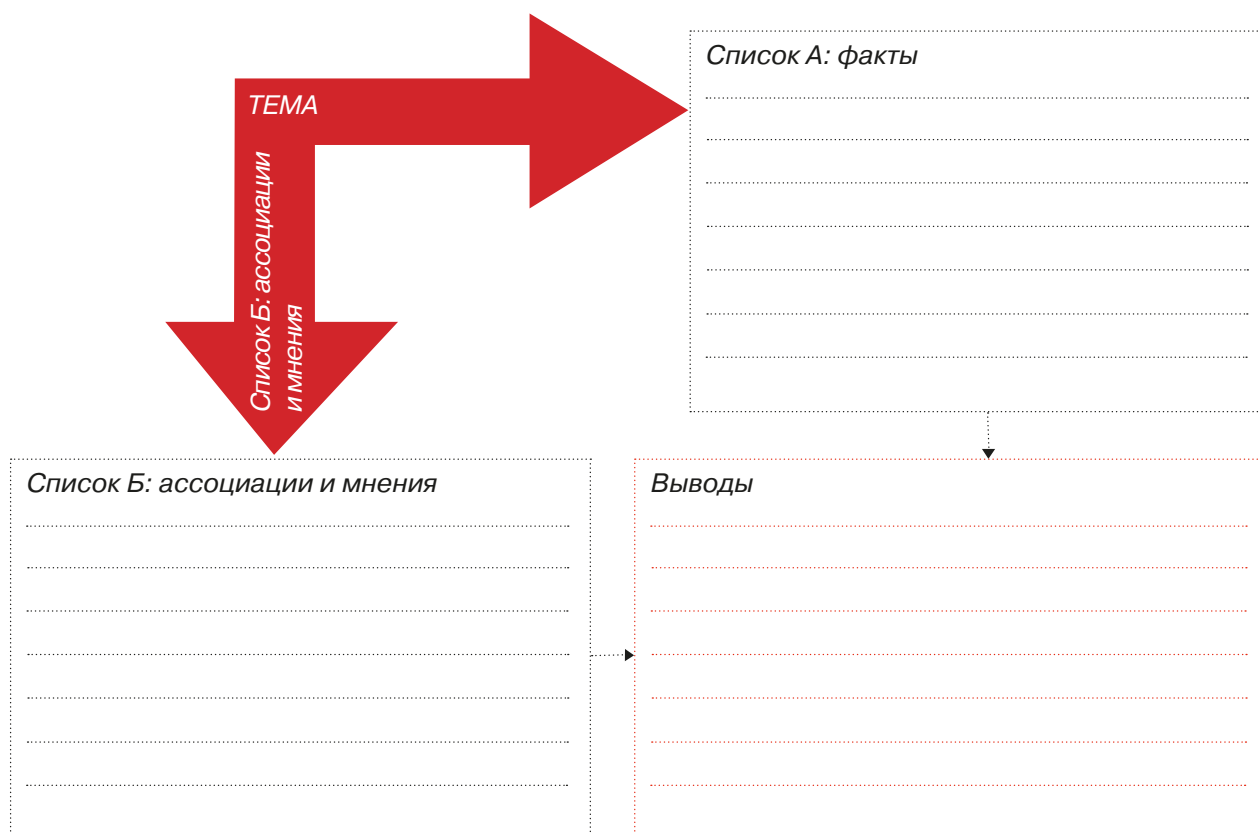
3 «Кольца Вена»

Задание:

Расположить единицы информации по принципу «чем ближе к центру, тем более ясно и четко вы их представляете/понимаете/знаете, а чем дальше от центра, — тем более смутно и менее понятно».



4 «Мышление под прямым углом»



Заключение :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5 «Плюс — Минус — Интересно» (ПМИ) Эдварда де Боно

ПМИ — это инструмент привлечения внимания. Выполняя ПМИ, вы намеренно направляете свое внимание сначала на аспекты «Плюс», затем на аспекты «Минус» и, наконец, на «Интересные аспекты». Это выполняется с твердым намерением, очень дисциплинированно.

Упражнение ПМИ состоит в поочередном взгляде в различные стороны. Вполне возможно, что химическое состояние мозга в ситуации, когда мы намереваемся смотреть в «Плюс», или в положительном направлении, отличается от состояния, возникаю-

щего при взгляде в «Минус», или в отрицательном направлении.

Элемент «И», или «Интересно», выполняет в ПМИ несколько функций. Он может собирать вместе те аспекты и комментарии, которые не являются ни положительными, ни отрицательными.

ПМИ полезен потому, что имеет более косвенный характер, чем прямое несогласие или конфронтация.

Задания можно выполнять самостоятельно **или** в небольших дискуссионных группах в течение 3 мин.

ПЛЮС (+)	МИНУС (-)	ИНТЕРЕСНО (И)
1	1	1
2	2	2
3	3	3

6 *Использование разметки текста «INSERT»*

ИНСЕРТ — звуковой аналог условного английского сокращения (INSERT — Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking), в дословном переводе означает: интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления. (Авторы — Воган и Эстес, 1986; модификация — Мередит и Стил, 1997).

Прием осуществляется в несколько этапов.

1-й этап: учащимся предлагается система маркировки текста, чтобы подразделить заключенную в нем информацию следующим образом:

V — информация подтвердилась.
— — информация противоречит нашим предположениям.

+ — новая информация.
? — информация требует дополнительного уточнения.

2-й этап: читая текст, учащиеся помечают соответствующим значком на полях отдельные абзацы и предложения. Знакомство с текстом и его маркировка может производиться в аудитории, при этом тьютор (лектор) может давать свои комментарии по ходу чтения.

3-й этап: учащимся предлагается систематизировать информацию, расположив ее в соответствии со своими пометками в следующую таблицу:

V	+	-	?

4-й этап: последовательное обсуждение каждой графы таблицы.

Предметная область использования: учебные тексты с большим количеством фактов и сведений. Прием способствует развитию аналитического мышления, является средством отслеживания понимания материала. Очевидно, что этапы методики ИНСЕРТ соответствуют трем стадиям: вызов, осмысление, рефлексия. Предложенные значки могут быть заменены другими символами по вашему усмотрению. Например, вместо «+» можно использовать «!». Главное — четкие критерии ранжирования информации.

7 *«Дерево предсказаний» (Дж. Белланс)*

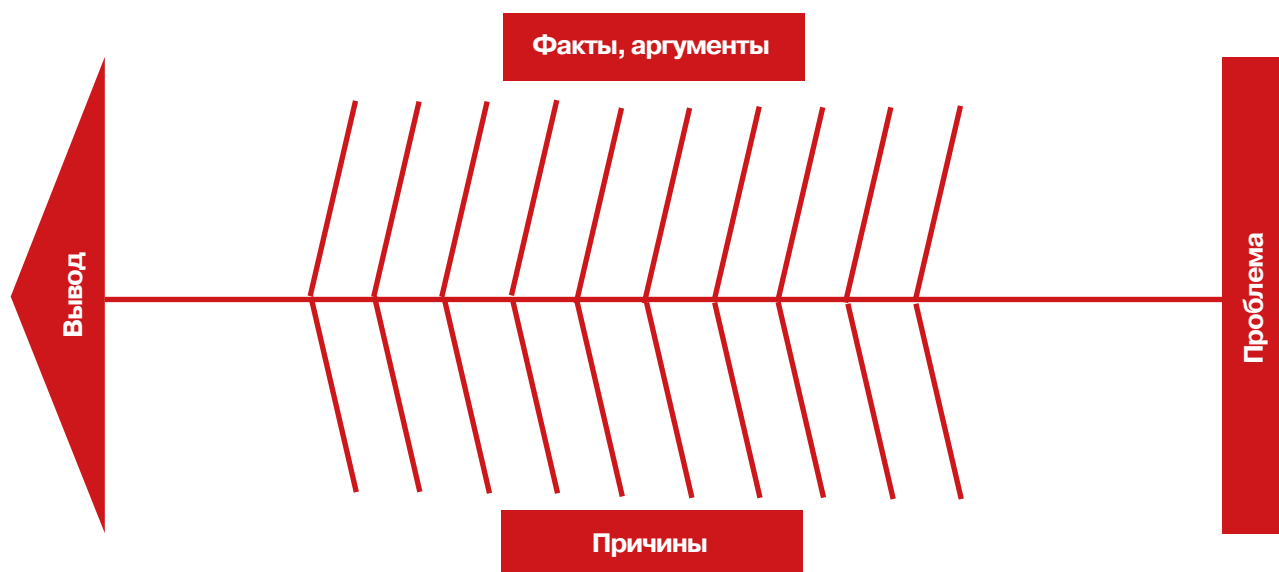
Этот приём используется при работе с сюжетным текстом. Правила работы с данным приёмом таковы: Ствол дерева — тема. На стволе записывается вопрос, обращенный в будущее, например: «Чем закончится рассказ?», «Спасется ли главный герой?» и другие. Ветви — предположения, которые ведутся по двум направлениям: «возможно» и «вероятно», при этом количество ветвей не ограничено. Листья — обоснование этих предположений, аргументы в пользу того или иного мнения. Текст разбивается на 3–4 части. После прочтения каждой части ученики записывают на ветвях дерева свои прогнозы, на листьях — аргументы в пользу своего мнения. Каждую версию нужно обосновать устно. Учащиеся озвучивают идеи и предположения. Все версии (правильные и неправильные) учитель записывает на доску, задавая при этом вопрос: все ли согласны с этими идеями? Если появляются противоречивые мнения, учитель фиксирует на

доске дополнительные идеи. Нужно отметить, что предположения учащихся учитель визуализирует в виде схемы (дерева). После прочтения текста дети возвращаются к своим предположениям и смотрят, какие из них сбылись, а какие — нет и почему. Верные предположения можно выделить цветным карандашом. Не стоит порицать тех, кто записывал фантастические аргументы. Во время обсуждения у них будет возможность самим отделить фантазии от обоснованных доводов. «Дерево предсказаний» целесообразно использовать с целью анализа какой-либо проблемы, обсуждения текста, прогнозирования событий. Поскольку данный приём строится именно на предположении и прогнозировании, то в речи учащихся активно используются конструкции будущего времени и сослагательного наклонения.



8 Методический приём «Фишбон».

Слово «Фишбон» дословно переводится как «рыбная кость»



Схема, или диаграмма, «Фишбон» придумана профессором Кауро Ишикава как метод структурного анализа причинно-следственных связей, и этот метод впоследствии был назван в его честь — диаграмма Ишикавы. В учебном процессе этот приём позволяет учащимся «разбить» общую проблемную тему на ряд причин и аргументов. Визуальное изображение этой стратегии похоже на «рыбную кость», «рыбий скелет» (отсюда и название). В голову «скелета» вписывается проблема, которая рассматривается в процессе работы над художественным произведением. На самом «скеле-

те» есть верхние «косточки», на них фиксируются причины происходящих событий, и нижние — для записи фактов, подтверждающих наличие сформулированных причин. Записи должны быть краткими, представлять собой ключевые слова и фразы, отражающие суть. В «хвосте» помещается вывод по решаемой проблеме. Важным этапом станет презентация заполненной схемы, которая продемонстрирует взаимосвязь проблем, их комплексный характер. Ход дальнейшей работы определяет учитель: выход на дальнейшее исследование или попытка решить описанные проблемы.

9 «Ключевые слова»

Учитель в тексте, который предстоит исследовать ученикам, определяет ключевые слова и словосочетания, которые в столбик выводятся на экран (слайд презентации) или записываются на доске.

Учитель предлагает ученикам (в парах или малых группах) составить рассказ по имеющимся ключевым словам и словосочетаниям с соблюдением их порядка следования и формы.

Ученики, работая в парах или малых группах, составляют тексты, которые затем зачитываются перед всем классом. Звучат комментарии со стороны учителя, учеников.

Учитель предлагает ученикам познакомиться с исходным текстом. По ходу чтения внимание фокусируется на выделенных ранее ключевых словах. Происходит их «узнавание» и «сравнение» с творческой версией своего текста. К тексту первоисточника предлагается ряд заданий для самостоятельной работы (составление плана, событийной схемы, характеристика «фигур речи» и т. п.).

10 «Знаю, хочу узнать, узнал» (Д. Огле. 1996).

Один из способов графической организации и логико-смыслового структурирования материала. Форма удобна, так как предусматривает комплексный подход к содержанию темы.

1-й шаг: до знакомства с текстом (модулем в целом) обучающиеся самостоятельно или в группе заполняют первый и второй столбики таблицы «Знаю», «Хочу узнать».

2-й шаг: по ходу знакомства с текстом (содержанием курса) учащиеся заполняют графу «Узнал».

3-й шаг: подведение итогов, сопоставление содержания граф.

Дополнительно можно предложить еще две графы для заполнения.

Знаю	Хочу узнать	Узнал
Источники информации		Что осталось нераскрытым?

11 ТАСК

Есть популярный методический прием, названный сторонниками критического мышления **Таск-анализ**. ТАСК (это сокращение для слов Тезис — Анализ — Синтез — Ключ) помогает ученикам научиться независимо размышлять об отдельных моментах текста. Метод этот представляет собой 10 последовательно заданных вопросов, над которыми в ходе чтения текста предстоит размышлять обучающимся. Наиболее рационально ответы на вопросы занести в специально сконструированную таблицу. Здесь мы снова встречаемся с культурой вычленения тезисов и антитезисов того или иного текста.

ВОПРОС	ОТВЕТ
1. Какая тема обсуждается?	
2. Каково основное утверждение по теме?	
3. Сформулируйте контрутверждение: что скорее всего выскажет оппонент в защиту либо для опровержения данного утверждения?	
4. Что поддерживает основное утверждение и контрутверждение? Перечислите эти доводы в отдельных колонках.	
5. Содержит ли этот текст непонятные, сложные или «перегруженные» слова и выражения? Если да, то найдите и поясните их.	
6. Проведите оценку защиты утверждения и контрутверждения. Определите спорные выводы, отвлеченные моменты, ошибочные заключения и другие слабые места спора.	
7. Видите ли вы какие-либо допущения, ценности или идеологическое влияние в основном утверждении или доводах в его защиту? Найдите их и укажите, насколько они влияют на справедливость утверждения.	
8. Изложите свое утверждение полностью в следующей форме: Несмотря на то, что ... (укажите контрутверждение либо один из самых сильных доводов в его защиту), ... (основное утверждение), поскольку ... (главные причины, побуждающие верить в истинность основного утверждения).	
9. Является ли полный тезис спорным, но в то же время приемлемым для защиты, либо неприемлемым, либо слишком сложным для принятия?	
10. В случае необходимости пересмотрите ваше основное утверждение и повторите все стадии ТАСК.	

Таким образом, предлагаемый метод заставляет учеников относиться к текстам и в качестве читателей, и в качестве соавторов, это помогает им устанавливать связь между чтением и разработкой доказательств. Сотрудничество достигается, когда читатель начинает предлагать идеи, дополняющие, оценивающие или подвергающие сомнению довод, приведенный автором. Кроме того, **TASK** поощряет читателя установить доброжелательную, но критическую связь с ценностями и убеждениями автора. Использование **TASK** значительно улучшает способность учеников читать и оценивать прочитанное. Это наиболее очевидно проявляется при подготовке к групповой дискуссии в ходе выявления слабых мест в собственных доказательствах, таких, к примеру, как несоответствие материала, отсутствие доводов в защиту, ошибочность предубеждения, неуместные ссылки на авторитеты. Также улучшается их умение составлять доказательства.

12 Денотатный граф

Денотатный граф [от лат. denoto — обозначаю и греч. grapho — пишу] — способ вычленения из текста существенных признаков ключевого понятия.

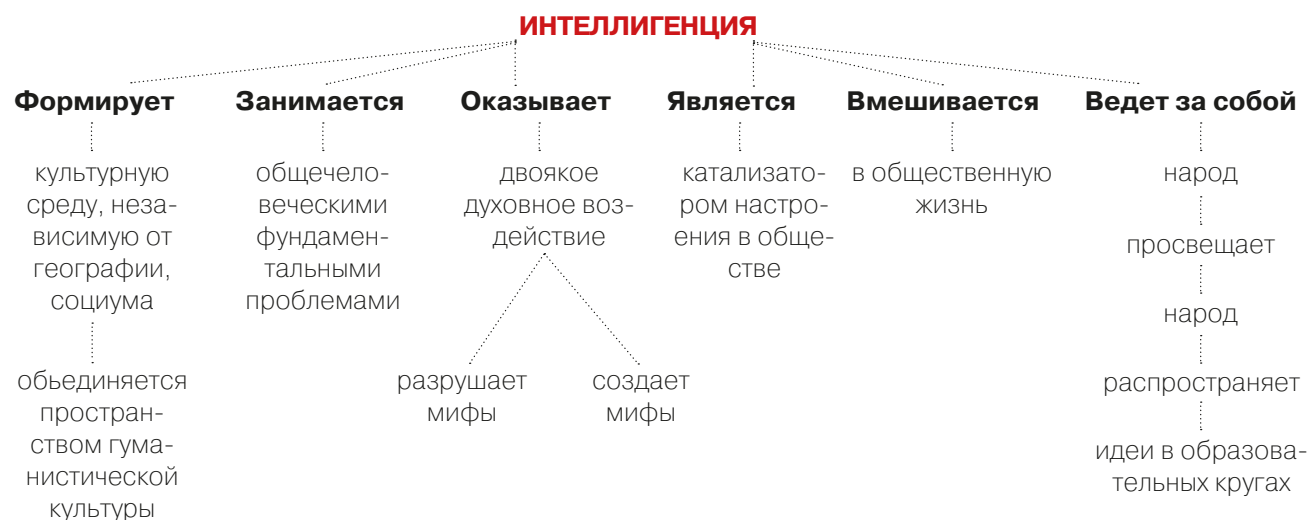
Способ создания денотатного графа:

- Выделение ключевого слова или словосочетания.
- Чередование имени и глагола в графе (именем может быть одно существительное или группа существительных в сочетании с другими именными частями речи; глагол выражает динамику мысли, движение от понятия к его существенному признаку).
- Точный выбор глагола, связывающего ключе-

вое понятие и его существенный признак (глаголы, обозначающие цель, — направлять, предполагать, приводить, давать и т. д.; глаголы, обозначающие процесс достижения результата — достигать, осуществляться; глаголы, обозначающие предпосылки достижения результата, — основываться, опираться, базироваться; глаголы-связки, с помощью которых осуществляется выход на определение значения понятия).

- Дробление ключевого слова по мере построения графа на слова — «веточки».
- Соотнесение каждого слова — «веточки» с ключевым словом с целью исключения каких-либо несоответствий, противоречий и т. д.

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ ДЕНОТАТНЫЙ ГРАФ



ВОЗМОЖНАЯ СТРУКТУРА ТАБЛИЦЫ:

- название метода;
- краткое описание его сущности;
- направленность;
- сложность или простота в применении;
- ресурсоемкость (включая временную);
- оценка потенциальной полезности при применении.

Типовые задания для самостоятельной работы. См. Семиотическую карту темы.

ТЕСТ

1. Критика — от греческого слова *kritike* — искусство доказывать.
да — нет
2. Педагогическая миссия технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления» — формирование нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность, осознание внутренней многозначности позиции и точек зрения, альтернативность решений.
да — нет
3. В основу технологи положен базовый дидактический цикл, состоящий из трех этапов (стадий): вызов, осмысление, рефлексия. Каждая фаза имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов.
да — нет
4. На этапе «Старт» у учащихся активизируются имевшиеся ранее знания, пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала (актуализация — мотивация — интерес).
да — нет
5. Этап «Рефлексия» — это стадия поиска. На этом этапе ученик выясняет отношение окружающих к тексту.
да — нет

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

МЕТОДЫ РАБОТЫ С ИСТОЧНИКАМИ ИНФОРМАЦИИ (По материалам лекции Е. И. Казаковой)

Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился при этом учиться.

А.Тюфлер

КРАТКАЯ АННОТАЦИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ

В материалах предложены основные подходы к организации работы участников образовательной программы с различными источниками информации. Рассмотрены дидактические принципы организации «активного чтения», дан общий обзор технологий развития культуры чтения через выделение в тексте основных дидактических единиц, которыми являются: ключевые понятия, ведущие идеи, тезисы и антитезисы, факты, законы, методы, выводы, метафоры, примеры.

Приведены методики структурирования текста: кластерный анализ, проблемный анализ, опорное конспектирование. Рассмотрены различные виды структур.

Дан обзор методов хранения, дополнения информации в процессе самообразования.

Изучение материалов направлено на освоение:

- приемов эффективной работы с текстом;
- подходов к структурированию текста;
- способов графической организации информации;
- методов организации работы участников семинаров в режиме частичного и полного самообразования.

ИНСТРУКЦИЯ ДЛЯ РАБОТЫ

1. При чтении текста выделяйте те приемы и советы, которые можно использовать:
 - а) при организации работы ваших будущих слушателей;
 - б) при структурировании вашего УМК, включающего: программу модуля; подборку текстов; аудио-, видео-ресурсы, рабочую тетрадь; тестовые материалы (с учетом возможности дистанционного обучения).
2. Подготовьте качественные устные ответы на вопросы в конце текста (4 вопроса-задания по вашему выбору).
3. Познакомьтесь с дополнительными источниками (тексты Э. де Боно) с целью их возможного использования в разработке своих курсов.

В фильме «Общество мертвых поэтов» (который мы искренне рекомендуем читателям для просмотра) имеется весьма замечательный эпизод, который каждый раз порождает дискуссии в педагогической аудитории. Главный герой фильма, учитель литературы, просит учащихся прочитать вступление к хрестоматии по литературе. Вступление читается вслух, оно наполнено научнообразными глубокомысленными рассуждениями. «Какая чушь», — восклицает педагог (на самом деле он употребляет более резкое выражение) и просит учащихся вырвать и выбросить 20 страниц их хрестоматии. «Рвите, рвите, — подбадривает учитель учащихся. — Это всего лишь текст, это не священная книга. В ад за это не попадешь. Иному тексту уместно указать его место — в мусорной корзине. В этом и состоит одно из искусств чтения».

Эта глава будет посвящена попытке ответить на вопрос — в чем же состоит искусство чтения учебных текстов.

По мнению большинства исследователей современной информационной эпохи, в настоящее время мы столкнулись с постоянно увеличивающимся потоком информации, который, с одной стороны, порождается человечеством, с другой стороны — им же должен быть переработан и осмыслен. Увеличение этого потока в ряд жизненно важных выдвигает умение быстро и эффективно воспринимать и обрабатывать информацию. Многие ученые идут дальше (Э. де Боно, например), утверждая,

что мощь современного информационного потока столь велика, что постановка задачи как можно более полного ознакомления с информацией становится бессмысленной — лидировать в обществе будущего будут те, кто способен быстро оценивать информацию (значимая, незначимая) и строить на ее базе продуктивные модели. Все, кто имел дело с защитой тех или иных исследовательских проектов, легко припомнят времена, когда в ходе защиты исследователю могли задать вопрос, направленный на проверку его начитанности в данной области, а именно — прочитаны ли защищаемые труды того или иного автора? Сегодня такая постановка вопроса не придет в голову даже самому ортодоксальному оппоненту, так как практически невозможно не только прочитать и осмыслить, все написанное по проблеме, но невозможно даже перечислить имена всех авторов, рассуждавших на заданную тему.

Какое это имеет отношение к теме нашей главы? Непосредственное. Авторы не ставят своей задачей рассмотрение проблемы чтения в процессе обучения во всей полноте, мы постараемся ограничить изучение методов работы с текстом до минимума, определенного особенностями нашей модульной программы. С другой стороны, специфика дидактического метода работы с учебно-методическим комплексом выдвигает способность к чтению и осмыслению текстов на первый план среди всех других учебных умений наших слушателей.

СТРУКТУРА ТЕКСТА

Рассмотрим основные методы работы с текстом учебных пособий. Ведь именно с прочтения текста главы пособия и будут начинаться любые занятия с нашими слушателями. А что значит прочитать текст? Отстаивая правильность компетентностного подхода к организации процесса обучения, отметим, что квалифицированный педагог всегда должен формулировать задание по работе с текстом, отталкиваясь от тех действий, которые сможет сделать учащийся после изучения текста. То есть важнейшим становится вопрос — что именно должен суметь сделать обучающийся в результате качественного прочтения предложенного текста?

Для ответа на заданный вопрос необходимо задать себе еще один — промежуточный — о структуре любого учебного текста. Очевидно, что учебный текст, представляя собой сложную систему, должен обладать и структурой. Существует множество подходов к описанию текстовых структур, мы выделим лишь два основных, на которые ориентируются многие современные авторы, создавая собственные пособия.

Когда ребенок только учится читать, учитель объясняет ему, что любой текст может быть разбит на фрагменты, ребенок осваивает сложное искусство «озаглавливания текста», создание номинативного плана, плана в вопросной форме, некоторые даже поднимаются до вершин тезисного планирования. Все это — элементы структуры текста. К сожалению, при переходе в среднюю школу эти важнейшие навыки структурирования отходят на задний план и, за невостребованностью, часто теряются. Та же самая задача содержательного структурирования становится непреодолимой преградой для ученика старшего класса, абитуриента вуза. Дидакты отмечают, что у большого числа взрослых испытуемых не сформирован навык анализа текста с точки зрения выделения наиболее важных элементов его структуры. Точнее — многие обучающиеся каждый новый текст воспринимают как новую задачу и изобретают соответствующие методы его исследования. Может быть, с точки зрения развития креативности такое изобретательство и имеет смысл, но с точки зрения рационализации работы с большими объемами информации абсолютно неразумно.

Итак, текст — это система, как говорили древние, «овладеть системой — это овладеть ее структурой». Какие элементы структуры должны уметь вычленять наши учащиеся в процессе работы?

1. Ключевые понятия. Каждый текст опирается на группу понятий. Термин «ключевое» введен для объяснения особой роли названного понятия по отношению к тексту, это понятие раскрывает смысл текста. Собственно, именно поэтому ключевые понятия выделены в наших пособиях в отдельную группу единиц информации, работе с ключевыми понятиями посвящены и специальные задания в рабочей тетради. Ключевых понятий не может быть много, глава (как и лекция) не должна содержать больше ключевых понятий, чем способен одновременной воспринять человек (5—9 единиц). Так как все наши тексты посвящены социогуманитарным проблемам, то в них мы часто будем встречаться с ситуациями, когда то или иное понятие, не отнесенное автором к ключевым, может вызвать неоднозначное толкование в аудитории. Что делать в данном случае педагогу? Ответ на данный вопрос определяется только наличием или отсутствием временного ресурса. Спор «по понятиям» считается в современной дидактической практике одним из самых непродуктивных. В таких ситуациях имеет смысл: обратиться к словарю; принять за основу ту трактовку понятия, которую предлагает один из слушателей; заменить «неудобное слово» на другое, вызывающее большую согласованность; ввести собственную версию. Заметим, все эти действия не могут иметь отношения к ключевым понятиям, специально оговоренным автором. Тщательная работа с ключевыми понятиями тем важнее, чем ближе к области действия права и правовых норм мы находимся.

Какая работа с ключевыми понятиями может быть предложена аудитории?

До прочтения текста пособия можно предложить аудитории перечень ключевых понятий главы и попросить составить собственный текст, в котором бы фигурировали данные понятия. После прочтения текста полезно сопоставить собственную версию с полученной информацией.

Можно предложить две трактовки одного и того же понятия и попросить обосновать — какая из трактовок ближе к содержанию главы.

Полезным представляется задание увязывания понятий в единый кластер, то есть схему взаимосвязи.

2. Факты, описания явлений. Текст может содержать описание того или иного явления, в нем может быть изложен значимый факт. Рассмотрим фрагмент текста. Понятие «сопровождение» введено в российский образовательный контекст в 1993 году на первой российско-фламандской конференции по проблемам специального образования. Собственно, термин оказался столь удачен, а метод эффективен, что Первая всероссийская конференция специалистов психолого-педагогического ме-

дико-социального сопровождения развития детей уже объединила представителей 64 территорий страны». Какого рода фактологическую информацию может извлечь внимательный читатель из этого текста? Год введения термина в педагогический словарь страны, указание на проведение Первой всероссийской конференции (видимо, были и последующие...), упоминание о сотрудничестве России и Фландрии в названной области. Каждый из этих фактов может остаться просто «меткой в памяти», а может стать поводом для последующих размышлений и поиска информации, если будет поддержан соответствующими вопросами или заданиями тьютора. Например. Объясните, как может быть введено понятие в педагогический контекст? Постройте понятийный ряд, в котором сопровождение может быть заменено близкими по смыслу понятиями. Найдите материалы всероссийских конференций, дайте их краткий обзор.

3. Идеи, законы, закономерности. Любой текст опирается на совокупность некоторых теоретических утверждений, изложенных в виде проблем, идей, формулировок законов или закономерностей. Теоретические утверждения в тексте могут быть строго аргументированы, могут быть проиллюстрированы примерами, могут быть приведены без дополнительной аргументации. Мера доказательности, строгости в изложении определяется общими задачами текста и его природой. Если текст представляет собой научную статью, цель которой — обоснование нового закона, то он должен содержать доказательства в обязательном порядке. В остальных случаях автор волен сам выбирать характер аргументации: «как всем известно», «введено автором таким-то», «простейшие логические рассуждения показывают», «попробуем применить названный закон на практике». Наши пособия носят прикладной характер, поэтому доказательств в их классическом виде в них встретить не удастся. Но сама теория присутствует, так как «нет ничего более практичного, чем хорошая теория» (А. Эйнштейн).

Приведем пример. «В 60–70-е годы лаборатория известного российского дидакта Г. И. Щукиной исследовала проблему познавательного интереса и установила, что по отношению к учебной деятельности, которая ученику интересна, он проявляет увлеченность, позитивное отношение и ответственность. В наши дни ученые кафедры педагогики университета г. Гента (Бельгия) установили, что деятельность, по отношению к которой ученик проявляет увлеченность и позитивное отношение, ведет к его развитию (в соответствии с теорией Л.С. Выготского). Таким образом, рассмотрев эти два положения одновременно, можно утверждать, что учебная

деятельность, в отношении которой ребенок проявляет познавательный интерес, гарантированно способствует его развитию. В предложенном отрывке излагаются результаты двух дидактических исследователей, в качестве аргументации избрана ссылка на место проведения исследования и авторство трудов. Итоговый вывод сделан по законам формальной логики и приведен в тексте.

Мы не утверждаем, что каждый раз слушатели должны проводить подробный анализ способа аргументации, но иметь представления о них имеет смысл. В то же время способность выделения самих теоретических положений, чаще всего сжатых до лаконичных моделей, в процессе работы с текстами должна формироваться у слушателей и поддерживаться педагогом.

В ряду заданий, которые могут быть предложены в помощь обучающимся, можно выделить два: работу с тезисами и антитезисами; построение логических схем и конспектов. О формах графической обработки текстов мы поговорим позднее, сейчас же несколько слов о тезисах и антитезисах.

Как ни странно, при всей очевидности задание сворачивания текста до тезисного плана оказывается для участников образовательного процесса одним из самых трудных. Очень часто происходит подмен тезисов назывными предложениями или пересказом содержания.

Тезис (с греч. Thesis) — положение, истинность которого может быть доказана (подтверждена или опровергнута); кратко сформулированные основные положения текста, доклада и т. д.

Таким образом, тезисное изложение текста — это краткое изложение текста, его сухой остаток. Проще говоря, прочтение тезисного плана должно давать читателям полное представление о сущности обсуждаемых положений. Тезис можно попытаться опровергнуть или утвердить. Метод опровержения — построение антитезиса и попытка доказать его истинность.

Приведем пример, основываясь на предложенном выше тексте. Утверждение «интересное для ученика учебное задание способствует его интеллектуальному развитию в большей степени, чем задание, которое не представляет интереса» содержит в себе завершённую мысль, по существу которой можно вести дискуссию. Это утверждение можно рассматривать в качестве тезиса. К нему можно попытаться построить антитезис (положение, суждение, противопоставляемое тезису). Например: «наличие или отсутствие интереса у ученика к заданию никак не влияет на развивающее действие задания» или «неинтересное задание, по отношению к которому ученик должен проявлять волевое усилие, в большей степени влияет на его

интеллектуальное развитие, чем интересное задание». Все предложенные формулировки могут трактоваться как более или менее удачные тезисы и антитезисы. Какая формулировка заведомо не является тезисом предложенного текста? Например: «о познавательном интересе» или «рассказ об исследованиях в области познавательного интереса». Такие формулировки лишь обозначают тему разговора, не раскрывая содержание. Тезис же отвечает на оба вопроса.

Среди важных и полезных заданий, связанных с освоением теоретического содержания текста выступает так называемый метод «логических цепочек», когда обучающимся предлагается нарушенная последовательность логических утверждений и ставится задача восстановить последовательность, может быть — за счет введения дополнительного тезиса.

4. Методы. Наши учебные пособия носят прикладной характер, естественно, описание методов в них является основным содержанием. Однако важно отметить, что изложение методов представлено практически в каждом учебном тексте, который предстоит изучать нашим ученикам. Мы уже описывали методы доказательства, аргументации, выделяли дидактические методы. На что имело бы смысл обратить внимание при работе с такой структурной единицей текста, как метод? Метод (от греч. — *methodos*) — способ познания, прием, способ или образ действия.

При характеристике того или иного метода очень важно ответить на следующую группу вопросов:

- К решению какого класса задач относится данный метод, какие аналогичные методы нам известны?
- В чем сущность метода, его «ядро»?
- Какова последовательность действий при применении метода?
- Обладает ли метод алгоритмической природой, какова мера свободы в применении метода?
- Какие отклонения от метода гарантированно снижают его эффект?
- В каком случае мы можем судить об эффективной работе метода?

Заметим, что мы сознательно не включаемся в дискуссию о сходстве и различии таких понятий как метод, методика, технология и т. д. Мы не излагаем здесь научные взгляды на содержание важных общенаучных научных и педагогических, в частности, категорий. Говоря — «в тексте читатель должен быть способен обнаружить описание методов», мы подчеркиваем только одно: программа прикладного характера немыслима без описания методов решения определенного класса задач. Описание метода отвечает на вопрос: что

и как делать, чтобы решить задачу? В пособии по экономике мы познакомимся с методиками расчета заработной платы, в пособии по управлению — с методикой принятия управленческого решения «зеркало прогрессивных преобразований», в этой главе мы излагаем методы работы с текстом.

Какие задания способствуют освоению методов? Мы уже перечислили ряд вопросов, которые могут стать содержанием групповой дискуссии по «проблеме метода». Конечно, наиболее целесообразным заданием является отработка метода по отношению к задачам, актуальным для слушателей. При отработке сложных методов имеет смысл начинать с решения специально сконструированных задач. При освоении простых методов можно сразу начинать с решения практических задач, привнесенных в образовательный процесс из профессионального опыта обучающихся.

5. Любая глава в наших пособиях начинается с постановки цели и завершается формулировкой выводов. Выводы в данном случае несут в себе несколько «дидактических нагрузок». Они служат организации текста, автор проверяет сам себя — удалось ли решить все поставленные задачи. Они помогают читателю еще раз зафиксировать в сознании содержание прочитанного. Выводы легко могут выполнить роль тезисного изложения текста.

Какие задания могут быть предложены читателям на основе выводов, предложенных в тексте?

Учащимся может быть предложено раскрыть один из выводов (по собственному выбору).

Сформулировать собственную систему выводов. Дополнить имеющиеся выводы собственными заключениями.

В качестве выводов сформулировать вопросы, которые возникают при прочтении текста, но на которые прямых ответов в тексте не содержится.

6. Еще несколько слов о таких структурных элементах, как примеры и метафоры. Существует немало приемов «заботы о читателе», иначе говоря, автор даже самого сухого научного текста стремится быть понятным. Что уж говорить о жанре научно-популярной литературы, к которой без преувеличений можно отнести современные учебные пособия. Примеры, иллюстрации, метафоры, образы — все это приемы заботы об адекватности восприятия, о сохранении интереса, о достижении убедительности за счет красоты языка. Рассмотрению роли примеров будет посвящена отдельная глава, а вот о метафорах несколько слов хотелось бы сказать здесь.

Метафора (с греч. *methaphora* — перенос) — оборот речи, заключающий скрытое уподобление; образное сближение слов на базе основного и переносного значения.

Мастера организации работы с текстами очень любят предлагать обучающимся задания, связанные с поиском метафор в тексте или построением собственных метафор при изложении взглядов и позиций. Философы утверждают, что современный взрослый человек в своем мышлении оперирует целым слоем метафор, речь идет о так называемом метафорическом сознании. Все наши попытки предварить любую главу эпиграфом, сослаться на литературный первоисточник, найти красивый оборот с опорой на поговорку или пословицу не что иное, как попытка построения прочного моста между актуальной для человека культурой и теми новыми элементами, которые в нее вносятся. Согласитесь, что метафора «мост» очень продуктивна для образовательного процесса. Попробуйте с участниками своего семинара выстроить систему своих, удобных для этой конкретной аудитории метафор, вы будете вознаграждены и интересом ваших учеников, и большим пониманием сущности изучаемого.

ВНИМАНИЕ! ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Итак, подведем **промежуточные итоги**. Основным методом работы с нашим пособием выступает чтение текстов и выполнение ряда заданий по прочитанному.

Основным признаком культурного чтения выступает способность к структурированию текста:

■ графическая или текстовая организации структуры текста (включающая разные виды планов, конспектов, схем);

■ построение тезисного (антитезисного плана);

■ выделение структурных элементов текста: ключевых понятий, теоретических положений (идеи, законы, закономерности, проблемы), методов, выводов, иллюстративно-мотивирующих приемов.

В работе с текстом мы исходим из убеждения, что не так уж важно читать много, гораздо важнее — качественно обрабатывать в своем сознании прочитанное.

Вернемся еще раз к такому важнейшему навыку, как составление различных видов **планов**. Выше мы уже рассматривали проблему построения плана как важнейшую проблему структурирования любого текста. Попробуем объединить наши представления о планах в единый методический прием.

Для того чтобы успешно осуществлять этот вид работы, в каждом конкретном случае необходимо грамотно решить следующие задачи:

- Сориентироваться в общей композиции текста (уметь определить вступление, основную часть, заключение).
- Увидеть логико-смысловую канву сообщения, понять систему изложения автором информации в целом, а также ход развития каждой отдельной мысли.
- Выявить «ключевые» мысли, т. е. основные смысловые вехи, на которые «нанизано» все содержание текста.
- Определить детализирующую информацию.
- Лаконично сформулировать основную информацию, не перенося на письмо все целиком и дословно.

Выделение главной мысли — одна из основ умственной культуры при работе с текстом. «Отбирать полезнейшее, — писал великий чешский педагог XVII в. Я. А. Коменский, — дело такой важности, что немислим толковый читатель без умения отбирать. Единственно надежный плод чтения - усвоение прочитанного, выбор полезного. Поистине только это держит ум в напряжении, запечатляет воспринятое в памяти и озаряет ум все более ярким светом. Не пожелать выделить из книги ничего, значит все пропустить».

Текст, как правило, содержит несколько основных мыслей, каждая из которых развивается в пределах своей тематической группы. Чаще всего, хотя и не всегда, «граница» между этими группами обозначается ясно. На письме этой границей может быть абзац, в устной речи — паузы или смена интонации говорящего.

Обычный текст характеризуется тем, что пишется и произносится слов гораздо больше, чем это требуется для понимания написанного или сказанного. Читая, мы интуитивно используем некоторые слова и фразы в качестве опорных. Такие опорные слова и фразы мы уже ранее назвали ключевыми. Ключевые понятия и фразы несут основную смысловую и эмоциональную нагрузку содержания текста.

Выбор ключевых слов — это первый этап смыслового свертывания, смыслового сжатия материала.

В работе по определению «основных мыслей», «смысловых вех» очень помогает умение составлять план. План - это как бы путь через текст, от факта к факту, от мысли к мысли. Хороший план четко выражает основное содержание текста и делает его удобным для восприятия и хранения в памяти. Существует великое разнообразие видов планов.

Первый самый простой вид плана — вопросный. Задав основные вопросы к тексту, охватив ими его основную проблематику, мы получим вопросный план, пункты такого плана могут писаться как со знаком вопроса, так и без него.

Тезисный план уже упоминался нами ранее, тезисный план можно получить, если попытаться ответить законченными предложениями на вопросы из вопросного варианта плана.

Превратив пункты-предложения тезисного плана в номинативные конструкции, мы получим номинативный план. Номинативный план не отвечает на вопросы, как тезисный, а лишь называет, формулирует основные проблемы текста, значит, и является наиболее кратким.

Интересной формой плана является модификация тезисного и номинативного, когда пункты плана представлены в виде цитат по тексту. Такая форма наиболее уместна в том случае, если текст представляет большую художественную ценность.

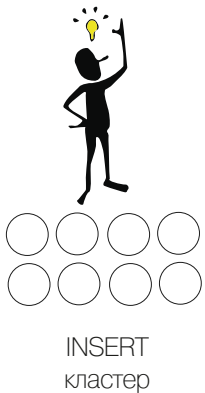

Можно выделить еще один прием составления плана — усложнение. Простой план составляется в ходе первоначального чтения, когда фиксируются основные пункты в зависимости от количества выбранных смысловых частей текста. Далее возможны два пути: группирование или детализирование.

Первый путь предполагает составление подробнейшего простого плана (для начала можно идти вслед почти за каждым абзацем). Такой перечень положений, сюжетов, фактов, составляющих текст, подсказывает вам соответствующую группировку пунктов под общими заголовками.










Второй путь - составление краткого простого плана с последующей детализацией пунктов. Выбор того или иного способа зависит от индивидуальных образовательных особенностей обучающегося.

По сути, все эти приемы идентичны тем, которые мы применяли при построении кластеров. Составление плана — не только способ работы, помогающий понять текст, но и результат понимания: не поняв текст, даже «идеальный читатель» не сумеет составить план.

К области таких же заданий, направленных на осмысление и осознание прочитанного, относится умение **конспектировать**. Тезисный план, кластер, концептуальная таблица — все это своеобразные формы конспекта. **Конспект** (от лат. conspectus — обзор) — краткое письменное изложение или запись содержания чего-либо (лекции, беседы, дискуссии и т. д.). Результат конспектирования - запись, позволяющая конспектирующему немедленно или через некоторый срок с нужной полнотой восстановить полученную информацию.

<p>«ПОЛЕ ЧТЕНИЯ»</p>  <p>INSERT кластер</p>	<p>ОСМЫСЛЕНИЕ:</p>	<p>«ПОЛЕ ПИСЬМА»</p> <p>СИНКВЕЙН</p>
<p>«ПОЛЕ СОТРУДНИЧЕСТВА»</p>  <p>ОБУЧЕНИЕ СООБЩА</p>	<p>РЕФЛЕКСИЯ:</p>	<p>«ПОЛЕ ДИАГНОСТИКИ» (ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ)</p> <p>ПОРТФОЛИО</p>

ПЕРСОНАЛЬНАЯ КАРТА СТУДЕНТА

МОДУЛЬ 5**Технология развития критического мышления.****Приемы активного слушания**

ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ

1. Углубление понимания сущности критического мышления.
2. Знакомство с приемами активизации внимания в процессе слушания.

ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И ОСМЫСЛЕНИЯ

(Дельфи-доклад)

«Критическое мышление: отчёт об экспертном консенсусе в отношении образовательного оценивания и обучения» (Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary) // Dr. Peter A. Facione (Dean of the College of Arts and Sciences, Santa Clara University), перевод Е. Н. Волкова (Дельфи-доклад) (<http://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html>)

35 аспектов критического мышления: стратегический список

EXECUTIVE SUMMARY	КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ
Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction	Критическое мышление: отчёт об экспертном консенсусе в отношении образовательного оценивания и обучения
Including all Tables, Findings and Recommendations	Включая все таблицы, выводы и рекомендации
Peter A. Facione, Santa Clara University	Питер А. Фачоне, Университет Санта Клара
I — The Critical Thinking Movement and CT Assessment	I. Движение критического мышления и оценивание КМ
The eighties witnessed a growing accord that the heart of education lies exactly where traditional advocates of a liberal education always said it was — in the processes of inquiry, learning and thinking rather than in the accumulation of disjointed skills and senescent information. By the decade's end the movement to infuse the K-12 and post-secondary curricula with critical thinking (CT) had gained remarkable momentum.	В 80-е годы было достигнуто определённое взаимопонимание в отношении того, что должно являться сутью образования. Согласие было достигнуто на позициях, обычно отстаиваемых сторонниками либерального образования: суть образования должна заключаться скорее в разборе, усвоении и обдумывании, нежели в накоплении несистематизированных навыков и устаревающих сведений. К концу десятилетия процесс внедрения критического мышления (КМ) в учебные планы учреждений среднего и повышенного среднего образования уже набрал заметную динамику.
This success also raised vexing questions: What exactly are those skills and dispositions which characterize CT? What are some effective ways to teach CT? And how can CT, particularly if it becomes a campus-wide, district-wide or statewide	Этот успех породил, однако, несколько новых вопросов. В чём конкретно состоят навыки и черты характера, служащие отличительными признаками КМ? Какие существуют эффективные методики обучения КМ? И как можно дать оценку КМ,

<p>requirement, be assessed? When asked by the individual professor or teacher seeking to introduce CT into her own classroom, such questions are difficult enough. But they take on social, fiscal, and political dimensions when asked by campus curriculum committees, school district offices, boards of education, and the educational testing and publishing industries.</p>	<p>в особенности внедрённому в масштабах всего учебного городка, округа или штата? На эти вопросы достаточно трудно ответить отдельно взятому учителю или профессору, намеревающемуся ввести КМ для своих учеников. Когда же этими вопросами начинают заниматься на уровне организующих учебный процесс комитетов, управлений школьных округов, отделов образования и служб образовательного тестирования и издательств учебной литературы, они приобретают социальную, финансовую и политическую окраску.</p>
<p>Given the central role played by philosophers in articulating the value, both individual and social, of CT, in analyzing the concept of CT, in designing college level academic programs in CT, and in assisting with efforts to introduce CT into the K-12 curriculum, it is little wonder that the American Philosophical Association, through its Committee on Pre-College Philosophy, took great interest in the CT movement and its impact on the profession. In December of 1987 that committee asked this investigator to make a systematic inquiry into the current state of CT and CT assessment.</p>	<p>Поскольку философы играют центральную роль в оценке полезности КМ для человека и общества, в анализе основных положений КМ, при разработке учебных программ для колледжей, а также в оказании помощи по внедрению КМ в учебные программы средних школ, совсем не удивительно, что Американская философская ассоциация в лице её Комитета по довузовской философии проявила большой интерес к КМ и его влиянию на профессию. В декабре 1987 г. данный комитет обратился к автору с предложением начать систематическое исследование текущего состояния КМ и его оценки.</p>
<p>TABLE 1</p>	<p>ТАБЛИЦА 1</p>
<p>Consensus statement regarding critical thinking and the ideal critical thinker</p>	<p>Согласованное заявление о критическом мышлении и идеальном критическом мыслителе</p>
<p>We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. CT is essential as a tool of inquiry. As such, CT is a liberating force in education and a powerful resource in one's personal and civic life. While not synonymous with good thinking, CT is a pervasive and self-rectifying human phenomenon. The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fairminded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as</p>	<p>Под критическим мышлением мы понимаем целенаправленную, саморегулирующуюся систему суждений, используемых для интерпретации, анализа, оценки и формулирования выводов, а также для объяснения доказательных, концептуальных, методологических, критериологических или контекстуальных рассуждений, на которых сама система суждений основана. КМ важно как инструмент для исследования. Таким образом, КМ раскрепощает систему образования и предоставляет большие возможности для личной и общественной жизни. Не являясь синонимом «хорошего мышления», КМ представляет собой всепроникающее и самоулучшающееся гуманитарное явление. Идеальный критический мыслитель дотошен, хорошо информирован, разумно доверчив, непредубеждён, гибок, справедлив в оценках, честно признаёт собственные слабости, рассудителен при принятии решений, готов</p>

<p>the subject and the circumstances of inquiry permit. Thus, educating good critical thinkers means working toward this ideal. It combines developing CT skills with nurturing those dispositions which consistently yield useful insights and which are the basis of a rational and democratic society.</p>	<p>пересмотреть свою точку зрения, имеет чёткое представление о предмете, спокоен в сложных ситуациях, упорен в поисках нужной информации, разумен в выборе критериев, нацелен на познание и получение результатов, которые настолько точны, насколько этого требуют обстоятельства и предмет исследования. Таким образом, воспитание хорошего критического мыслителя должно быть направлено на достижение этого идеала. Воспитание должно включать в себя как развитие навыков КМ, так и возвращение таких внутренних качеств, которые будут способствовать более глубокому познанию вещей и станут основой рационального и демократического общества.</p>
<p>As Table 1 suggests, a key result of inquiry is the articulation by a panel of CT experts of a conceptualization of CT in terms of two dimensions: cognitive skills and affective dispositions. Section II of this report describes the Delphi research methodology. Section III address the skill dimension of CT, and Section IV the dispositional dimension of CT. Fifteen recommendations pertaining to CT instruction and assessment are presented.</p> <p>III. The Cognitive Skill Dimension of Critical Thinking</p>	<p>Как видно из таблицы 1, ключевым результатом исследования стало формулирование группой экспертов по КМ концептуального представления о критическом мышлении как об имеющем два аспекта (измерения): когнитивные навыки и аффективные качества. В разделе 2 настоящей работы описывается методология Delphi. Раздел 3 посвящён когнитивному аспекту КМ, а раздел 4 — аффективным качествам КМ. Также представлены 15 рекомендаций по обучению КМ и его оценке.</p> <p>III. Когнитивные навыки как показатели критического мышления</p>
<p>FINDING: As indicated in Table 1, the experts find good critical thinking to include both a skill dimension and a dispositional dimension. The experts find CT to include cognitive skills in (1) interpretation, (2) analysis, (3) evaluation, (4) inference, (5) explanation and (6) self-regulation. Each of these six is at the core of CT. Associated with each are criteria by which its execution can be meaningfully evaluated. However, no attempt is made here to specify those criteria since ample criteriological discussions exist in the literature.</p>	<p>ВЫВОД: Как указано в таблице 1, специалисты определяют хорошее критическое мышление как сочетание когнитивных навыков и аффективных качеств. По мнению экспертов, КМ включает когнитивные навыки по: 1) интерпретации; 2) анализу; 3) оценке; 4) формулированию выводов; 5) объяснению; 6) саморегулированию. Каждый из этих шести навыков входит в основу КМ, результативность которого можно оценить с помощью специальных критериев. Однако в данной работе автор не пытался определить эти критерии, так как в литературе существует достаточное количество критериологических дискуссий.</p>
<p>RECOMMENDATION 1: All CT instruction should aim at developing good critical thinkers — persons who can integrate successful execution of various skills in the CT enhanced classroom with the confidence, inclination and good judgment to use these powerful tools in their other studies and in their everyday lives. Persons who have proficiency in CT skills but fail to use them appropriately are most unlikely to be regarded as good critical thinkers.</p>	<p>РЕКОМЕНДАЦИЯ 1. Все рекомендации по КМ должны быть направлены на воспитание хороших критических мыслителей — людей, способных сочетать применение различных навыков в обогащённом КМ процессе обучения с уверенностью, склонностью и здравым суждением для использования этих мощных инструментов в своей учёбе и в повседневной жизни. Лица, квалифицированно владеющие навыками КМ, но не умеющие применять их должным образом, вряд ли могут быть отнесены к хорошим критическим мыслителям.</p>

<p>RECOMMENDATION 2. Those who seek to infuse CT into the educational system to be guided by a holistic conceptualization of what it means to be a good critical thinker. That some aspects of CT, particularly features within its skill dimension, are more readily targeted by existing educational assessment strategies should not distort the conceptualization of CT nor truncate full-blown CT instruction.</p>	<p>РЕКОМЕНДАЦИЯ 2. Те, кто стремится включить КМ в систему образования, должны руководствоваться целостным представлением о том, что есть хороший критический мыслитель. Однако тот факт, что некоторые аспекты КМ, особенно относящиеся к когнитивным навыкам, достаточно легко воспринимаются существующей системой оценки образования, не должны искажать концептуального представления о КМ и усекать полноценные рекомендации по КМ.</p>
<p>The experts characterize certain cognitive skills as central or core CT skills. The experts are not, however, saying that a person must be proficient at every skill to be perceived as having CT ability. The experts to be virtually unanimous (N > 95 %) on including analysis, evaluation, and inference as central to CT. Strong consensus (N > 87 %) exists that interpretation, explanation and self-regulation are also central to CT.</p>	<p>В качестве центральных, или ключевых, эксперты определяют конкретные когнитивные навыки КМ. Однако они не утверждают, что для обладания способностями к КМ человек должен квалифицированно владеть всеми когнитивными навыками. Эксперты почти единогласно (более 95 %) включают в число основных такие навыки, как анализ, оценка и формулирование выводов. Подавляющее большинство (более 87 %) добавляют к ним интерпретацию, объяснение и саморегулирование.</p>
<p>FINDING: There is consensus that one might improve one's own CT in several ways. The experts agree that one could critically examine and evaluate one's own reasoning processes. One could learn how to think more objectively and logically. One could expand one's repertoire of those more specialized procedures and criteria used in different areas of human thought and inquiry. One could increase one's base of information and life experience.</p>	<p>ВЫВОД: Существует общее мнение, что человек может улучшить своё КМ различными способами. Эксперты согласны с тем, что человек может критически рассмотреть и оценить свои способности к рассуждениям. Можно научиться мыслить более объективно и логично. Можно расширить свой багаж навыков специальными процедурами и критериями, используемыми в различных областях человеческой мысли и познания. Можно увеличить объём своих знаний и жизненного опыта.</p>
<p>The experts do not regard CT as a body of knowledge to be delivered to students as one more school subject along with others. Like reading and writing, CT has applications in all areas of life and learning. Also as with reading and writing, CT instruction can occur in programs rich with discipline-specific content or in programs which rely on the events in everyday life as the basis for developing one's CT.</p>	<p>Эксперты не рассматривают КМ как набор знаний, преподаваемых учащимся в качестве ещё одного предмета. Подобно умению читать и писать, КМ находит своё применение во всех областях жизни и образования. Кроме того, подобно навыкам чтения и письма, рекомендации по КМ могут присутствовать как в программах по конкретным предметам, так и в программах, полагающихся на события повседневной жизни в качестве основы для развития КМ.</p>
<p>FINDING: One implication the experts draw from their analysis of CT skills is this: «while CT skills themselves transcend specific subjects or disciplines, exercising them successfully in certain contexts demands domain-specific knowledge, some of which may concern specific methods and techniques used to make reasonable judgments in those specific contexts.»</p>	<p>ВЫВОД: Один из выводов, которые делают эксперты из своего анализа навыков КМ, звучит следующим образом: «Хотя навыки КМ выходят за пределы конкретных предметов и дисциплин, успешное их применение в конкретных ситуациях требует специфических знаний, некоторые из которых могут касаться конкретных методов и приёмов используемых для принятия разумных решений в этих конкретных ситуациях».</p>

<p>Although the identification and analysis of CT skills transcend, in significant ways, specific subjects or disciplines, learning and applying these skills in many contexts requires domain-specific knowledge. This domain-specific knowledge includes understanding methodological principles and competence to engage in norm-regulated practices that are at the core of reasonable judgments in those specific-contexts. The explicit mention of «evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual» considerations in connection with explanation reinforces this point. Too much of value is lost if CT is conceived of simply as a list of logical operations and domain-specific knowledge is conceived of simply as an aggregation of information. Inquiry into the nexus of reasonable judgment and actual application can produce new appreciations of the necessity of robust concepts of both CT and domain-specific knowledge in education.</p>	<p>Хотя выявление и анализ навыков КМ в ряде случаев выходит за пределы конкретных предметов и дисциплин, обучение им и их применение в различных ситуациях требуют специальных знаний. Эти знания включают в себя понимание методологических принципов и способность участвовать в норморегулирующих практиках, которые лежат в основе принятия разумных решений в этих конкретных ситуациях. Подробное упоминание о «доказательных, концептуальных, методологических, критериологических, или контекстуальных», рассуждениях в сочетании с объяснениями усиливает эту точку зрения. Если КМ понимать просто как перечень логических операций, а специфические знания — как набор информации, то теряется большая часть ценности КМ. Изучение связующего звена между принятием разумных решений и фактическим применением может привести к новому пониманию необходимости чётких концепций КМ и специфического знания в образовании.</p>
<p>RECOMMENDATION 3: Since becoming adept at CT involves learning to use CT skills effectively in many different contexts, the experts insist that «one cannot overemphasize the value of a solid liberal education to supplement the honing of one’s CT skills and the cultivating of one’s CT dispositions.»</p>	<p>РЕКОМЕНДАЦИЯ 3: Для того чтобы стать специалистом в КМ, нужно научиться эффективно использовать навыки КМ в различных ситуациях, поэтому эксперты утверждают, что «нельзя переоценить важность крепкого гуманитарного образования для совершенствования навыков КМ и культивирования аффективных качеств КМ».</p>
<p>CT skills can usefully be grouped and sub-classified in a number of legitimate ways. Hence, the sub-classification which resulted from this Delphi research should not be interpreted as necessarily excluding all others. Indeed, while declaring themselves to be in agreement with this sub-classification, various participating experts have also published their own sub-classifications. While characterizing each skill and sub-skill is important, creating arbitrary differentiations simply to force each and every sub-skill to become conceptually discrete from all the others is neither necessary nor useful. In practical contexts the execution of some skills or sub-skills may presuppose others.</p>	<p>Навыки КМ можно группировать и классифицировать различными способами. Таким образом, классификация, основанная на результатах исследования Delphi, не обязательно является единственно верной. В самом деле, объявляя себя сторонниками этой классификации, многие эксперты опубликовали свои собственные классификации. Хотя определение каждого навыка и поднавыка имеет значение, создание произвольных систем сравнения только для того, чтобы увеличить отличие одного поднавыка от другого, не является ни необходимым, ни полезным. На практике использование определённых навыков или поднавыков может предполагать наличие других.</p>
<p>Many of the CT skills and sub-skills identified are valuable, if not vital, for other important activities, such as communicating effectively. Also CT skills can be applied in concert with other technical or interpersonal skills to any number of specific concerns such as programming computers, defending clients, developing a winning sales strategy, managing an office, or helping a friend figure out what might be wrong with his car. In part this is what the experts mean by characterizing these CT skills as pervasive and purposeful.</p>	<p>Многие из описанных навыков и поднавыков КМ являются ценными, если не необходимыми, и для других важных видов деятельности, таких как эффективное общение. Также навыки КМ могут применяться вместе с техническими навыками или навыками межличностного взаимодействия при решении различных проблем при программировании, защите клиентов, разработке выигрышной стратегии продаж, управлении фирмой или помощи другу в диагностике его автомобиля. Отчасти поэтому учёные считают навыки КМ широко применимыми и целенаправленными.</p>

Not every useful cognitive process should be thought of as CT. Not every valuable thinking skill is CT skill. CT is one among a family of closely related forms of higher-order thinking, along with, for example, problem-solving, decision making, and creative thinking. The complex relationships among the forms of higher-order thinking have yet to be examined satisfactorily.

Не все полезные когнитивные процессы являются частью КМ. Не все ценные навыки мышления — навыки КМ. КМ — это всего лишь одна из разновидностей тесно связанных форм мышления высшего порядка, таких как решение задач, принятие решений и творческое мышление. Сложные взаимосвязи между данными формами до сих пор достаточно не изучены.

Table 2. consensus list of ct cognitive skills and sub-skills

SKILL	SUB-SKILLS
1. Interpretation	Categorization Decoding Significance Clarifying Meaning
2. Analysis	Examining Ideas Identifying Arguments Analyzing Arguments
3. Evaluation	Assessing Claims Assessing Arguments
4. Inference	Querying Evidence Conjecturing Alternatives Drawing Conclusions
5. Explanation	Stating Results Justifying Procedures Presenting Arguments
6. Self-Regulation	Self-examination Self-correction

Таблица 2. Согласованный перечень когнитивных навыков и поднавыков

НАВЫК	ПОДНАВЫКИ
1. Интерпретация	Распределение по категориям Определение важности Прояснение значения
2. Анализ	Проверка идей Распознавание аргументов Анализ аргументов
3. Оценка	Оценка утверждений Оценка аргументов
4. Формулирование выводов	Осмысление фактов (данных) Анализ альтернатив Формулирование выводов
5. Объяснение	Формулирование (изложение, преподнесение) результатов Обоснование процедур
6. Саморегулирование	Самопроверка Самокорректировка

The Delphi experts find remarkable consensus on the descriptions of each of the skills and sub-skills. (See Table 4.) The examples associated with each sub-skill are intended as clarifications. Some readers might see in them suggestions of possible instructional or assessment strategies. Others might see in them the tools to initiate staff development conversations about the curricular implications. However, the panel's consensus has to do with the skill and sub-skill descriptions, and does not necessarily extend to the examples.

Эксперты методом Дельфи достигли замечательного согласия в описании каждого навыка и поднавыка (см. таблицу 4). Примеры, относящиеся к каждому поднавыку, предназначены для разъяснения. Некоторые читатели могли бы увидеть в них советы, содержащие возможные образовательные и оценочные стратегии. Другие могли бы увидеть в них отправной момент для обсуждения содержания учебных планов по развитию персонала. Достигнутое в экспертной группе соглашение, однако, касается описаний навыков и поднавыков и автоматически на примеры не распространяется.

<p>Table 3. Consensus descriptions core ct skills and sub-skills</p>	<p>Таблица 3. Консенсусное описание основных навыков и поднавыков критического мышления</p>
<p>1. INTERPRETATION: To comprehend and express the meaning or significance of a wide variety of experiences, situations, data, events, judgments, conventions, beliefs, rules, procedures or criteria.</p>	<p>1. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ: понимать и выражать значение или смысл широкого разнообразия опыта, ситуаций, данных, событий, суждений, соглашений, верований, правил, процедур или критериев.</p>
<p>1.1. CATEGORIZATION: * to apprehend or appropriately formulate categories, distinctions, or frameworks for understanding, describing or characterizing information. * to describe experiences, situations, beliefs, events, etc. so that they take on comprehensible meanings in terms of appropriate categorizations, distinctions, or frameworks. For example: to recognize a problem and define its character without prejudice to inquiry; to determine a useful way of sorting and sub-classifying information; to make an understandable report of what one experienced in a given situation; to classify data, findings or opinions using a given classification schema.</p>	<p>1.1. КЛАССИФИКАЦИЯ: * понимать или формулировать нужным образом категории, отличия или структуры для понимания, описания или определения информации; * описывать опыт, ситуации, верования, события и т.д., используя соответствующие классификации, различия или структуры. Например: распознать проблему и определить ее характер без предубеждения к исследованию; определить нужный способ систематизирования информации; сделать ясным, легко читаемым отчет о полученном опыте в данной ситуации; классифицировать данные, результаты или мнения, используя данную схему классификации.</p>
<p>1.2. DECODING SIGNIFICANCE: * to detect, attend to, and describe the informational content, affective purport, directive functions, intentions, motives, purposes, social significance, values, views, rules, procedures, criteria, or inferential relationships expressed in convention-based communication systems, such as in language, social behaviors, drawings, numbers, graphs, tables, charts, signs and symbols. For example: to detect and describe a person's purposes in asking a given question; to appreciate the significance of a particular facial expression or gesture used in a given social situation; to discern the use of irony or rhetorical questions in debate; to interpret the data displayed or presented using a particular form of instrumentation.</p>	<p>1.2. ДЕКОДИРОВАНИЕ ЗНАЧЕНИЯ: * обнаружить, проявить внимание и описать информационный смысл, суть эмоций, должностные обязанности, намерения, побуждения, цели, социальное значение, ценности, взгляды, правила, процедуры, критерии или логическую связь, выраженную в коммуникативных системах, таких как язык, социальное поведение, рисунки, числа, таблицы, диаграммы, признаки и символы. Например: обнаружить и описать цели человека в постановке заданного вопроса; оценить значение специфического выражения лица или жеста, используемого в данной социальной ситуации; различить использование иронии или риторических вопросов в дебатах; интерпретировать данные, показанные или представленные с использованием специфической формы инструментария.</p>
<p>1.3. CLARIFYING MEANING: * to paraphrase or make explicit, through stipulation, description, analogy or figurative expression, the contextual, conventional or intended meanings of words, ideas, concepts, statements, behaviors, drawings, numbers, signs, charts, graphs, symbols, rules, events or ceremonies. * to use stipulation, description, analogy or figurative expression to remove confusing, unintended vagueness or ambiguity, or to design a reasonable procedure for so doing. For example: to restate what a person said using different words or expressions while preserving that person's intended meanings; to find an example which helps explain something to someone; to develop a distinction which makes clear a conceptual difference or removes a troublesome ambiguity.</p>	<p>1.3. ПРОЯСНЕНИЕ СМЫСЛА: * перефразировать или сделать понятными, с помощью описания, аналогии или фигуративных выражений, контекстные или общепринятые значения слов, идей, понятий, утверждений, действий, рисунков, чисел, признаков, диаграмм, символов, правил, событий или ритуалов; * использовать описание, аналогию или фигуративное выражение, чтобы удалить запутывающую, непреднамеренную неопределенность или двусмысленность или разработать нужную процедуру для таких действий. Например: вновь объяснить, что человек сказал с использованием различных слов или выражений, сохраняя смысл этой фразы; найти пример, который помогает объяснить что-либо кому-либо, объяснить различие, которое ясно дает понять концептуальное различие или удалять ошибочную двусмысленность.</p>

<p>2. ANALYSIS: To identify the intended and actual inferential relationships among statements, questions, concepts, descriptions or other forms of representation intended to express beliefs, judgments, experiences, reasons, information, or opinions.</p>	<p>2. АНАЛИЗ: Идентифицировать намеченные и действующие логические связи среди утверждений, вопросов, понятий, описаний или других форм представления призванных выразить суждения, события, причины, информацию, или мнения.</p>
<p>2.1. EXAMINING IDEAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> * to determine the role various expressions play or are intended to play in the context of argument, reasoning or persuasion. * to define terms. * to compare or contrast ideas, concepts, or statements. * to identify issues or problems and determine their component parts, and also to identify the conceptual relationships of those parts to each other and to the whole. <p>For example: to identify a phrase intended to trigger a sympathetic emotional response which might induce an audience to agree with an opinion; to examine closely related proposals regarding a given problem and to determine their points of similarity and divergence; given a complicated assignment, to determine how it might be broken up into smaller, more manageable tasks; to define an abstract concept.</p>	<p>2.1. ИССЛЕДОВАНИЕ ИДЕЙ:</p> <ul style="list-style-type: none"> * определить роль различных выражений участвующих в контексте аргумента, рассуждения или убеждения; * определить рамки; * сравнить или сопоставить идеи, понятия или утверждения; * идентифицировать спорные результаты или проблемы и определить их составляющие части, и также идентифицировать концептуальные отношения этих частей в целом и друг к другу, Например: идентифицировать фразу, способную вызвать сочувствующий и эмоциональный отклик, который мог бы побудить аудиторию согласиться с этим мнением; исследовать близко связанные предложения относительно данной проблемы и определить их сходства и различия; определить, как запутанная и сложная задача может быть разбита на меньшие, более понятные задачи; определить абстрактные понятия.
<p>2.2. DETECTING ARGUMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> * given a set of statements, descriptions, questions or graphic representations, to determine whether or not the set expresses, or is intended to express, a reason or reasons in support of or contesting some claim, opinion or point of view. <p>For example, given a paragraph, determine whether a standard reading of that paragraph in the context of how and where it is published, would suggest that it presents a claim as well as a reason or reasons in support of that claim; given a passage from a newspaper editorial, determine if the author of that passage intended it as an expression of reasons for or against a given claim or opinion; given a commercial announcement, identify any claims being advanced along with the reasons presented in their support.</p>	<p>2.2. ВЫЯВЛЕНИЕ АРГУМЕНТОВ:</p> <ul style="list-style-type: none"> * учитывая ряд утверждений, описаний, вопросов или представлений, определить, выражают ли они согласие или оспаривают некоторые взгляды, мнения или точки зрения. <p>Например: опираясь на сообщение (параграф), определить критерии прочтения в контексте, как и где это сообщение (параграф) было издано, предполагает ли оно какое-либо заявление, равно как и причину или причины, поддерживающие это заявление; опираясь на статью из редакторской колонки, определить, относится ли данный авторский текст к выражению причин согласия или несогласия с данным заявлением или мнением; опираясь на рекламное сообщение, идентифицировать любые выражения, преобладающие над остальными причинами, представляющими поддержку данному сообщению.</p>
<p>2.3. ANALYZING ARGUMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> * given the expression of a reason or reasons intended to support or contest some claim, opinion or point of view, to identify and differentiate: <ol style="list-style-type: none"> (a) the intended main conclusion, (b) the premises and reasons advanced in support of the main conclusion, (c) further premises and reasons advanced as backup or support for those premises and reasons intended as supporting the main conclusion, 	<p>2.3. АНАЛИЗ АРГУМЕНТОВ:</p> <ul style="list-style-type: none"> * опираясь на выраженные причину или причины нужных для поддержки или оспаривания некоторых требований, мнений или точек зрения, опознать и различить: <ol style="list-style-type: none"> (a) предназначение главного заключения; (b) предпосылки и причины, выдвинутые в поддержку главного заключения; (c) дальнейшие предпосылки и причины, выдвинутые как резервные копии или поддержка тем

<p>(d) additional unexpressed elements of that reasoning, such as intermediary conclusions, unstated assumptions or presuppositions,</p> <p>(e) the overall structure of the argument or intended chain of reasoning, and</p> <p>(f) any items contained in the body of expressions being examined which are not intended to be taken as part of the reasoning being expressed or its intended background.</p> <p>For example: given a brief argument, paragraph-sized argument, or a position paper on a controversial social issue, to identify the author's chief claim, the reasons and premises the author advances on behalf of that claim, the background information used to support those reasons or premises, and crucial assumptions implicit in the author's reasoning; given several reasons or chains of reasons in support of a particular claim, to develop a graphic representation which usefully characterizes the inferential flow of that reasoning.</p>	<p>предпосылкам и причинам, предназначенным для поддержки главного заключения;</p> <p>d) дополнительные невысказанные элементы того рассуждения, такие как посреднические заключения, неустановленные предположения или другие предположения;</p> <p>(e) полная структура аргумента или последовательная линия рассуждения;</p> <p>(f) любые пункты, содержащиеся в исследуемых выражениях, которые не играют основную роль в части выражаемых рассуждений.</p> <p>Например: учитывая небольшой аргумент или меморандум по спорной социальной проблеме, идентифицировать главное требование автора, причины и предпосылки этого автора с позиции того требования, дополнительная информация используется для поддержки тех причин или предпосылок, а также решающих предположений, неявных в рассуждении автора; учитывая несколько причин, поддерживающих специфическое требование, развить графическое представление, которое наиболее полно характеризует логически выведенный ход рассуждения.</p>
<p>3. EVALUATION: To assess the credibility of statements or other representations which are accounts or descriptions of a person's perception, experience, situation, judgment, belief, or opinion; and to assess the logical strength of the actual or intended inferential relationships among statements, descriptions, questions or other forms of representation.</p>	<p>3. ОЦЕНКА: оценить возможность утверждений или других заявлений, которые описывают восприятие человека, опыта, ситуации, суждения, веры или мнения, и оценить логическую силу фактической или предназначенной логически выведенной связи среди утверждений, описаний, вопросов или других форм заявлений.</p>
<p>3.1. ASSESSING CLAIMS:</p> <ul style="list-style-type: none"> * to recognize the factors relevant to assessing the degree of credibility to ascribe to a source of information or opinion. * to assess the contextual relevance of questions, information, principles, rules or procedural directions. * to assess the acceptability, the level of confidence to place in the probability or truth of any given representation of an experience, situation, judgment, belief or opinion. <p>For example: to recognize the factors which make a person a credible witness regarding a given event or credible authority on a given topic; to determine if a given principle of conduct is applicable to deciding what to do in a given situation; to determine if a given claim is likely to be true or false based on what one knows or can reasonably find out.</p>	<p>3.1. ОЦЕНКА УТВЕРЖДЕНИЙ:</p> <ul style="list-style-type: none"> * узнать факторы, относящиеся к оценке степени возможности, присущие к источнику информации или мнению; * оценить контекстную уместность вопросов, информации, принципов, управления или процедурных указаний; * оценить приемлемость, уровень доверия любого данного указания, опыта, ситуации, суждения, веры или мнения. <p>Например: признать факторы, которые делают человека возможным свидетелем относительно данного события; определить, применим ли данный принцип поведения к вопросу, что сделать в данной ситуации; определить, будет ли данное заявление возможным, верным или ложным, основываясь на том, что каждый знает или может узнать.</p>
<p>3.2. ASSESSING ARGUMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> * to judge whether the assumed acceptability of the premises of a given argument justify one's accepting as true (deductively certain), or very probably true (inductively justified), the expressed conclusion of that argument. 	<p>3.2. ОЦЕНКА АРГУМЕНТОВ:</p> <ul style="list-style-type: none"> * решить, оправдывает ли вымышленная приемлемость данного довода к принятию ее за истину (дедуктивно определенный) или вероятную истину (индуктивно оправданный), выраженное заключение того довода;

<ul style="list-style-type: none"> * to anticipate or to raise questions or objections, and to assess whether these point to significant weakness in the argument being evaluated; * to determine whether an argument relies on false or doubtful assumptions or presuppositions and then to determine how crucially these affect its strength; * to judge between reasonable and fallacious inferences; * to judge the probative strength of an argument's premises and assumptions with a view toward determining the acceptability of the argument; * to determine and judge the probative strength of an argument's intended or unintended consequences with a view toward judging the acceptability of the argument; * to determine the extent to which possible additional information might strengthen or weaken an argument. <p>For example: given an argument to judge if its conclusion follows either with certainty or with a high level of confidence from its premises; to check for identifiable formal and informal fallacies; given an objection to an argument to evaluate the logical force of that objection; to evaluate the quality and applicability of analogical arguments; to judge the logical strength of arguments based on hypothetical situations or causal reasoning; to judge if a given argument is relevant or applicable or has implications for the situation at hand; to determine how possible new data might lead logically to the further confirmation or disconfirmation of a given opinion.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * предвидеть или вызвать вопросы или возражения и решить, указывают ли они на существенную слабость в оцениваемом доводе; * определить, основывается ли довод на ложных или сомнительных предположениях и затем понять, насколько сильно это влияет на силу довода; * разделить разумные и ошибочные выводы; * определить весомость доказательств довода и предположения с целью определения приемлемости этого довода; * определить весомость доказательств намеченных или непреднамеренных результатов довода с целью определения приемлемости этого довода; * определить степень возможной дополнительной информации, которая могла бы усилить или ослабить довод. <p>Например: проверять на опознаваемые формальные и неформальные ошибки; учитывая возражение на довод, оценить логическую силу того возражения; оценить качество и применимость аналогичных доводов; решить логическую силу доводов, основанных на гипотетических ситуациях или причинном рассуждении; решить, относится ли данный довод к делу; определить, каким образом новые данные могли бы привести логически к дальнейшему подтверждению или опровержению данного довода.</p>
<p>4. INFERENCE: To identify and secure elements needed to draw reasonable conclusions; to form conjectures and hypotheses; to consider relevant information and to educe the consequences flowing from data, statements, principles, evidence, judgments, beliefs, opinions, concepts, descriptions, questions, or other forms of representation.</p>	<p>4. ВЫВОД: найти и воплотить элементы, необходимые для правильных и разумных выводов; сформировать догадки и гипотезы; рассмотреть нужную информацию и выявить последствия, вытекающие из данных, утверждений, принципов, свидетельств, суждений, верований, мнений, понятий, описаний, вопросов или других форм представления.</p>
<p>4.1. QUERYING EVIDENCE:</p> <ul style="list-style-type: none"> * in particular, to recognize premises which require support and to formulate a strategy for seeking and gathering information which might supply that support. * in general, to judge that information relevant to deciding the acceptability, plausibility or relative merits of a given alternative, question, issue, theory, hypothesis, or statement is required, and to determine plausible investigatory strategies for acquiring that information. <p>For example: when attempting to develop a persuasive argument in support of one's opinion, to judge what background information it would be</p>	<p>4.1. УТОЧНЕНИЕ ДОКАЗАТЕЛЬСТВ:</p> <ul style="list-style-type: none"> * в частности, выявить суждение, требующее поддержки, и сформулировать стратегию для поиска и сбора информации, которая могла бы составить эту поддержку; * в общем, решить, относится ли информация к решению приемлемости, правдоподобия, достоинств данной альтернативы, вопроса, проблемы, теории, гипотезы или утверждения, и определить вероятные исследовательские стратегии для приобретения этой информации. <p>Например: пытаюсь развить убедительный аргумент, поддерживающий мнение, решить, какую вводную информацию было бы полезно иметь, а</p>

<p>useful to have and to develop a plan which will yield a clear answer as to whether or not such information is available; after judging that certain missing information would be germane in determining if a given opinion is more or less reasonable than a competing opinion, to plan a search which will reveal if that information is available.</p>	<p>также развить план, который даст ясный ответ на то, доступна ли такая информация; после решения о недостающей информации, нужно начать поиск, показывающий доступность этой информации.</p>
<p>4.2. CONJECTURING ALTERNATIVES:</p> <ul style="list-style-type: none"> * to formulate multiple alternatives for resolving a problem, to postulate a series of suppositions regarding a question, to project alternative hypotheses regarding an event, to develop a variety of different plans to achieve some goal. * to draw out presuppositions and project the range of possible consequences of decisions, positions, policies, theories, or beliefs. <p>For example: given a problem with technical, ethical or budgetary ramifications, to develop a set of options for addressing and resolving that problem; given a set of priorities with which one may or may not agree, to project the difficulties and the benefits which are likely to result if those priorities are adopted in decision making.</p>	<p>4.2. ПРЕДПОЛОЖЕНИЕ АЛЬТЕРНАТИВ:</p> <ul style="list-style-type: none"> * сформулировать множественные альтернативы для того, чтобы решить проблему, постулировать ряд гипотез относительно вопроса, спроектировать альтернативные гипотезы относительно события, развить планы по достижению целей; * предположить и спроектировать диапазон возможных последствий решений, положений, стратегий и теорий. <p>Например: учитывая проблему с техническими, этическими или бюджетными разветвлениями, развить ряд вариантов для адресации и решений этих проблем; данный ряд приоритетов, с которыми возможно или нельзя согласиться, спроектировать трудности и выгоды, которые осуществляются, если эти приоритеты будут приняты.</p>
<p>4.3. DRAWING CONCLUSIONS:</p> <ul style="list-style-type: none"> * to apply appropriate modes of inference in determining what position, opinion or point of view one should take on a given matter or issue. * given a set of statements, descriptions, questions or other forms of representation, to educe, with the proper level of logical strength, their inferential relationships and the consequences or the presuppositions which they support, warrant, imply or entail. * to employ successfully various sub-species of reasoning, as for example to reason analogically, arithmetically, dialectically, scientifically, etc. * to determine which of several possible conclusions is most strongly warranted or supported by the evidence at hand, or which should be rejected or regarded as less plausible by the information given. <p>For example: to carry out experiments and to apply appropriate statistical inference techniques in order to confirm or disconfirm an empirical hypothesis; given a controversial issue to examine informed opinions, consider various opposing views and the reasons advanced for them, gather relevant information, and formulate one's own considered opinion regarding that issue; to deduce a theorem from axioms using prescribed rules of inference.</p>	<p>4.3. ВЫСТРАИВАНИЕ ВЫВОДОВ:</p> <ul style="list-style-type: none"> * применять соответствующие способы вывода в определении, какое положение, мнение или точку зрения нужно принять в данном вопросе или проблеме; * используя ряд утверждений, описаний, вопросов или других форм представления, выявить их логически выведенные отношения и последствия или предположения, которые они гарантируют, подразумевают или влекут за собой; * использовать успешные разновидности рассуждения, например рассуждать аналогично, арифметически, диалектически, с научной точки зрения и т.д.; * определить, какие из нескольких возможных заключений наиболее гарантированы или очевидны, иначе должны быть отклонены или расценены как менее вероятные. <p>Например: выполнить эксперименты и применить соответствующие статистические методы вывода, чтобы подтвердить или опровергнуть эмпирическую гипотезу; учитывая спорный вопрос в исследовании информированных мнений, рассмотреть различные противостоящие взгляды и их преобладающие причины, собрать соответствующую информацию и сформулировать собственное продуманное мнение относительно той проблемы; вывести теорему из аксиом, используя предписанные правила заключений.</p>

<p>5. EXPLANATION: To state the results of one's reasoning; to justify that reasoning in terms of the evidential, conceptual, methodological, criteriological and contextual considerations upon which one's results were based; and to present one's reasoning in the form of cogent arguments.</p>	<p>5. ОБЪЯСНЕНИЕ: сформулировать результаты рассуждения; объяснить это рассуждение в очевидных, концептуальных, методологических, критериологических и контекстных терминах, на которых основываются результаты; представить рассуждение с использованием убедительных доводов.</p>
<p>5.1. STATING RESULTS: * to produce accurate statements, descriptions or representations of the results of one's reasoning activities so as to analyze, evaluate, infer from, or monitor those results. For example: to state one's reasons for holding a given view; to write down for one's own future use one's current thinking about an important or complex matter; to state one's research findings; to convey one's analysis and judgment regarding a work of art; to state one's considered opinion on a matter of practical urgency.</p>	<p>5.1. ФОРМУЛИРОВАНИЕ (ПРЕПОДНЕСЕНИЕ) РЕЗУЛЬТАТОВ: * сформулировать точные утверждения, описания или представления результатов чьих-либо рассуждений, чтобы проанализировать, оценить, сделать вывод и подвести итог. Например: сообщить основания того, почему нужно придерживаться именно данного взгляда; сообщить результаты исследования; передать анализ и рассуждение относительно данной работы; сообщить продуманное мнение по вопросу практической срочности.</p>
<p>5.2. JUSTIFYING PROCEDURES: * to present the evidential, conceptual, methodological, criteriological and contextual considerations which one used in forming one's interpretations, analyses, evaluation or inferences, so that one might accurately record, evaluate, describe or justify those processes to one's self or to others, or so as to remedy perceived deficiencies in the general way one executes those processes. For example: to keep a log of the steps followed in working through a long or difficult problem or scientific procedure; to explain one's choice of a particular statistical test for purposes of data analysis; to state the standards one used in evaluating a piece of literature; to explain how one understands a key concept when conceptual clarity is crucial for further progress on a given problem; to show that the prerequisites for the use of a given technical methodology have been satisfied; to report the strategy used in attempting to make a decision in a reasonable way; to design a graphic display which represents the quantitative or spatial information used as evidence.</p>	<p>5.2. ОБЪЯСНЕНИЕ (ОБОСНОВАНИЕ) ПРОЦЕДУР (МЕТОДИК) : * представить доказательные, концептуальные, методологические, критериологические и контекстные рассуждения, которые используются в формировании интерпретаций, исследований, оценок или выводов так, чтобы кто-то другой смог бы точно зафиксировать (записать), оценить, описать или объяснить эти процессы самому себе или другим. Например: вести журнал действий, предпринятых для решения длинной или трудной проблемы или научной процедуры; объяснить выбор специфических и статистических тестов в целях анализа данных; выявить стандарты, используемые в оценке данных; объяснить, как каждый понимает ключевые концепции, так как концептуальная ясность крайне важна для дальнейшего разрешения данной проблемы; показать, что предпосылки для использования данной технической методологии были выполнены; сообщить о стратегии, используемой для принятия решения разумным способом; создать графическую презентацию, которая показывает количественную или пространственную информацию, используемую для наглядности.</p>
<p>5.3. PRESENTING ARGUMENTS: * to give reasons for accepting some claim. * to meet objections to the method, conceptualizations, evidence, criteria or contextual appropriateness of inferential, analytical or evaluative judgments.</p>	<p>5.3. ПОДАЧА (ПРЕЗЕНТАЦИЯ) АРГУМЕНТОВ: * привести причины для принятия каких-либо требований; * уметь сталкиваться с возражениями по этим методам, представлениям, свидетельствам, критериям или контекстной уместности логических, аналитических или оценочных суждений.</p>

<p>For example: to write a paper in which one argues for a given position or policy; to anticipate and to respond to reasonable criticisms one might expect to be raised against one's political views; to identify and express evidence and counter-evidence intended as a dialectical contribution to one's own or another person's thinking on a matter of deep personal concern.</p>	<p>Например: написать работу, которая является спорной для данного положения или стратегии; ожидать и ответить на разумные критические замечания, связанные с этим положением и стратегией; идентифицировать и объяснить очевидность или неочевидность, предназначенную для собственного или стороннего размышления, связанного со значимым личным отношением к данному вопросу.</p>
<p>6. SELF-REGULATION: Self-consciously to monitor one's cognitive activities, the elements used in those activities, and the results educed, particularly by applying skills in analysis and evaluation to one's own inferential judgments with a view toward questioning, confirming, validating, or correcting either one's reasoning or one's results.</p>	<p>6. САМОРЕГУЛЯЦИЯ: стараясь произвести впечатление, контролировать когнитивные действия, элементы, используемые в тех действиях, и выявленные результаты, применяя свои навыки в анализе и оценке к собственным или чужим логическим суждениям с целью опроса, подтверждения, утверждения или исправления рассуждений или результатов.</p>
<p>6.1. SELF-EXAMINATION:</p> <ul style="list-style-type: none"> * to reflect on one's own reasoning and verify both the results produced and the correct application and execution of the cognitive skills involved. * to make an objective and thoughtful meta-cognitive self-assessment of one's opinions and reasons for holding them. * to judge the extent to which one's thinking is influenced by deficiencies in one's knowledge, or by stereotypes, prejudices, emotions or any other factors which constrain one's objectivity or rationality. * to reflect on one's motivations, values, attitudes and interests with a view toward determining that one has endeavored to be unbiased, fair-minded, thorough, objective, respectful of the truth, reasonable, and rational in coming to one's analyses, interpretations, evaluations, inferences, or expressions. <p>For example: to examine one's views on a controversial issue with sensitivity to the possible influences of one's personal bias or self-interest; to review one's methodology or calculations with a view to detecting mistaken applications or inadvertent errors; to reread sources to assure that one has not overlooked important information; to identify and review the acceptability of the facts, opinions or assumptions one relied on in coming to a given point of view; to identify and review one's reasons and reasoning processes in coming to a given conclusion.</p>	<p>6.1. САМОПРОВЕРКА:</p> <ul style="list-style-type: none"> * размышлять над чьим-либо рассуждением, подтвердить приведенные результаты, корректные заявления и выполнение вовлеченных когнитивных навыков; * сделать объективную и вдумчивую метакогнитивную самооценку суждений и мнений для их воплощения; * оценить степень влияния на рассуждения нехватки в знаниях, влияния стереотипов, предубеждений, эмоций или любых других факторов, которые ограничивают объективность или рациональность; * размышлять над побуждениями, ценностями, отношениями и интересами с целью определить попытку кого-либо быть непредубежденным, справедливым, исчерпывающим, объективным, правдивым, разумным и рациональным в исследовании, интерпретации, оценке, выводах или выражениях. <p>Например: исследовать взгляды по спорному вопросу, чувствительному к возможному влиянию личного интереса; рассмотреть методологию или расчеты в целях обнаружения ошибочных заявлений или небрежных ошибок; перечитывать источники, чтобы быть уверенным, что никто не пропустил важную информацию; идентифицировать и рассмотреть приемлемость фактов, мнений или предположений, полагающихся на данную точку зрения; идентифицировать и рассмотреть основания и причины, приходящие по данному заключению.</p>
<p>6.2. SELF-CORRECTION:</p> <ul style="list-style-type: none"> * where self-examination reveals errors or deficiencies, to design reasonable procedures to remedy or correct, if possible, those mistakes and their causes. 	<p>6.2. САМОКОРРЕКЦИЯ:</p> <ul style="list-style-type: none"> * где самопроверка раскрывает ошибки, нужно разработать уместные процедуры для исправления или коррекции тех ошибок и их причин, если это возможно.

<p>For example: given a methodological mistake or factual deficiency in one's work, to revise that work so as to correct the problem and then to determine if the revisions warrant changes in any position, findings, or opinions based thereon.</p>	<p>Например: учитывая методологическую ошибку или фактический дефицит в чьей-либо работе, пересмотреть эту работу, исправить проблему и затем определить, будут ли изменения в каком-либо положении, полученных данных или убеждениях в результате данного исправления.</p>
<p>IV. The Dispositional Dimension of Critical Thinking</p> <p>As is evident, particularly in the descriptions of self-examination and self-correction, there are dispositional components to critical thinking. Indeed each cognitive skill, if it is to be exercised appropriately, can be correlated with the cognitive disposition to do so. In each case a person who is proficient in a given skill can be said to have the aptitude to execute that skill, even if at a given moment the person is not using the skill. But there was a great deal more many experts wished say in regard to the personal traits, habits of mind, attitudes or affective dispositions which seem to characterize good critical thinkers.</p>	<p>IV. Аспект диспозиции (предрасположенностей, черт характера) в критическом мышлении.</p> <p>Очевидно, что критическое мышление подразумевает наличие определённых диспозиционных компонентов, особенно если взять во внимание самоанализ и самокоррекцию. Действительно, при правильном упражнении когнитивных навыков, они могут быть связаны с диспозицией применять эти навыки. Человек, хорошо владеющий определёнными навыками, скорее всего, применит их, даже если в данный момент он их не использует. Однако всё больше и больше экспертов считают, что хорошего критического мыслителя отличают личные черты характера, склад ума, личная позиция и аффективные диспозиции.</p>
<p>FINDING: Although the language here is metaphorical, one would find the panelists to be in general accord with the view that there is a critical spirit, a probing inquisitiveness, a keenness of mind, a zealous dedication to reason, and a hunger or eagerness for reliable information which good critical thinkers possess but weak critical thinkers do not seem to have. As water strengthens a thirsty plant, the affective dispositions are necessary for the CT skills identified to take root and to flourish in students.</p>	<p>ВЫВОД: Многие участники дискуссии в основном согласны с такой точкой зрения, что хорошие критические мыслители, в отличие от плохих, обладают такими качествами, как критический настрой, любознательность, острота ума, благоразумие, здравомыслие, а также жажда и готовность раздобыть достоверную информацию. Словно вода для растения, аффективные качества необходимы для того, чтобы критическое мышление укоренилось и зацвело в сознании студентов.</p>
<p>RECOMMENDATION 4: Modeling that critical spirit, awakening and nurturing those attitudes in students, exciting those inclinations and attempting to determine objectively if they have become genuinely integrated with the high quality execution of CT skills are, for the majority of panelists, important instructional goals and legitimate targets for educational assessment. However, the experts harbor no illusions about the ease of designing appropriate instructional programs or assessment tools.</p>	<p>Совет 4: с точки зрения большинства участников дискуссии, формирование (моделирование) критического настроения (духа), пробуждение и развитие соответствующих аттитюдов у учащихся, стимулирование соответствующих склонностей и попытки объективно определять, стали ли учащиеся по-настоящему вовлечены в высококвалифицированное применение навыков КМ, являются важными целями обучения и оправданными критериями при оценивании в обучении. Однако эксперты не питают иллюзий относительно легкости создания соответствующих обучающих программ или инструментов для оценки.</p>
<p>Procedural, Laudatory and Normative Uses of the Term «CT»</p>	<p>Методологическое, нацеленное на похвалу и нормативное использование термина «КМ»</p>
<p>The experts are in consensus regarding the list of affective dispositions which characterize good critical thinkers. (See Table 5.)</p>	<p>Эксперты сходятся во мнении относительно аффективных качеств, характеризующих хороших критических мыслителей. (См. таблицу 5)</p>

<p>However, whether or not these affective dispositions are part of the meaning of «СТ» in the way that the cognitive skills are, was an issue which divided the experts from the first. It became evident that various experts mean different things when they used the term «СТ» in reference to its possible dispositional components.</p>	<p>Однако по поводу того, является ли аффективность наряду с когнитивными навыками частью значения термина «КМ», до сих пор ведутся споры. Очевидно, что разные специалисты, используя этот термин, подразумевают совершенно разные вещи, входящие в состав этого понятия.</p>
<p>The deepest division is between the nearly two-thirds majority who hold that the term «СТ» includes in its meaning a reference to certain affective dispositions and the roughly one-third minority who hold that «СТ» refers only to cognitive skills and dispositions, but not to affective dispositions. The majority (61%) maintain that the affective dispositions constitute part of the meaning of «СТ.» They argue that these dispositions flow from, and are implied by, the very concept of CT, much as the cognitive dispositions are.</p>	<p>Мнения специалистов разделились, и примерно две трети из них считают, что значение термина «КМ» включает в себя некоторые аффективные качества, в то время как оставшаяся треть полагает, что этот термин относится только к когнитивным навыкам и некоторым склонностям, но исключает аффективность. Большинство (61 %) уверены, что аффективность является составляющей значения «КМ». Они аргументируют это тем, что аффективность подразумевается самим концептом КМ и вытекает из него, как и когнитивные навыки.</p>
<p>These experts argue that being adept at CT skills but habitually not using them appropriately disqualifies one from being called a critical thinker at all. Thus, in addition to using «СТ» in its procedural sense, these panelists also use «СТ» in its laudatory sense. They find it sensible to say, «This person is a critical thinker, but this other person is so mentally lazy, close-minded, unwilling to check the facts and unmoved by reasonable arguments that we simply cannot call him a critical thinker.»</p>	<p>Сторонники этой точки зрения считают, что, если человек обладает навыками КМ, однако не умеет правильно их использовать, его невозможно считать хорошим критическим мыслителем. Таким образом, они используют термин «КМ» не только в методологическом смысле, но и как положительную черту человека. Они могут сказать: «Вот этот человек мыслит критически, а вот этот является ленивым и ограниченным, не желает искать фактические доказательства и не внемлет убедительным аргументам, так что мы просто не можем считать его критическим мыслителем».</p>
<p>The laudatory use of «СТ» can suggest approval of how well a person applies her CT skills or it can convey praise for the person because the person has the proper affective dispositions. While the two-thirds majority was eloquent regarding the importance of finding ways to instill affective dispositions in students, in the final analysis they were unable to persuade the other third of their expert colleagues to view these dispositions as essential to the concept of CT. The majority was, however, persuasive in bringing about virtual unanimity regarding using the affective dispositions to describe the paradigm critical thinker.</p>	<p>Такое использование термина «критическое мышление» может выражать одобрение, свидетельствовать о том, насколько хорошо человек способен использовать навыки критического мышления, или являться похвалой человеку, обладающему аффективными качествами. Хотя две трети психологов считают, что необходимо найти методику прививания студентам аффективных качеств, в итоге они не смогли убедить одну треть своих коллег в том, что аффективность является важной составляющей концепта критического мышления. Однако эти две трети достаточно убедительно выражали свое мнение для того, чтобы возникло возможное единство относительно наличия аффективности среди критериев, определяющих хорошего критического мыслителя.</p>
<p>The minority (30%) insist on using «СТ» in a strict procedural sense, that is as referring only to a certain judgmental process. They distinguish sharply between what is true of critical thinking from what is true of good critical thinkers. Their primary concern is with the CT skills.</p>	<p>Меньшинство (30 %) настаивают на использовании термина «критическое мышление» исключительно в его методологическом значении, т. е. только в применении к какой-либо оценке. Они проводят четкую границу между тем, что такое критическое мышление, и тем, что должен иметь в себе хороший критический мыслитель. Главным они считают наличие навыков КМ.</p>

<p>They argue that good critical thinkers are people who have those skills and certain valuable habits as well. If they are good critical thinkers, then they use their CT skills appropriately because good critical thinkers also have some or all of the affective dispositions listed in Table 5. But those dispositions are not what is meant by «CT.» They argue that one would not want to say a sophist is not a critical thinker simply because the sophist uses CT skills for deceptive or self-interested ends. The sophist, they would maintain, is a critical thinker — but not a good one (in an ethical sense). The strict proceduralists do not find it sensible deny that a person is a critical thinker simply because the person, while skilled in CT, fails to check the credibility of sources, gives up too soon when asked to work a challenging problem, lacks confidence in using reason to approach everyday problems, or ignores painful facts. These experts hold that such a person, because of his CT skills, should be called a critical thinker — but not a good one, (in terms of his effective use of those skills).</p>	<p>С их точки зрения, хороший критический мыслитель — это человек, обладающий этими навыками, а также некоторыми полезными склонностями. Если человек является хорошим критическим мыслителем, это означает, что он эффективно использует навыки критического мышления, так как он обладает всеми или некоторыми аффективными качествами, указанными в таблице 5. Однако эти качества не являются тем, что подразумевается под КМ. Эти специалисты считают, что нельзя отрицать то, что софист является критическим мыслителем только потому, что он использует навыки КМ в своих собственных интересах. Они утверждают, что софист является критическим мыслителем — но плохим (с точки зрения этики). Специалисты, строго придерживающиеся идей методологии, считают неправильным отрицать то, что человек, имеющий навыки КМ, не является критическим мыслителем только потому, что он не проверяет достоверность источников информации, слишком быстро сдается перед трудностями, недостаточно уверенно руководствуется здравомыслием при решении повседневных проблем или не признает неприятные факты. Они считают, что такой человек в силу наличия у него навыков КМ является критическим мыслителем — хотя и плохим (с точки зрения эффективности использования своих навыков).</p>
<p>As suggested above, there are two senses of the term «good» which might be operating when one uses the phrase «good critical thinker.» One sense applies to the thinker's effectiveness and responds to the question, «How well is this person using CT?» The second sense applies to the thinker's morality and responds to the question, «Is this person's use of CT ethical?» The sense of «good» the experts intended became clear:</p>	<p>В соответствии с высказанным выше предположением существуют два значения слова «хороший» во фразе «хороший критический мыслитель». Первое значение относится к эффективности мыслителя и дает ответ на вопрос «Насколько хорошо этот человек использует навыки КМ?». Второе значение относится к этичности мыслителя и отвечает на вопрос «Является ли использование навыков КМ у этого человека этическим?». Смысл, который специалисты стремились вложить в слово «хороший», становится понятным.</p>
<p>FINDING: It is an inappropriate use of the term to deny that someone is engaged in CT on the grounds that one disapproves ethically of what the person is doing. What «CT» means, why it is of value, and the ethics of its use are best regarded as three distinct concerns.</p>	<p>ВЫВОД: Использование данного термина представляется неуместным, если то, что человек является критическим мыслителем, отрицается на том основании, что он неправильно действует. Что означает термин «критическое мышление», в чем его ценность и какова этика его использования — вот три вопроса, которые стоит считать главными.</p>
<p>Dispositions of the Good Critical Thinker</p>	<p>Качества хорошего критического мыслителя</p>
<p>FINDING: To the experts, a good critical thinker, the paradigm case, is habitually disposed to engage in, and to encourage others to engage in, critical judgment.</p>	<p>ВЫВОД: Для специалистов образец хорошего критического мыслителя — это человек, склонный к критическому суждению и склоняющий к нему других.</p>

She is able to make such judgments in a wide range of contexts and for a wide variety of purposes. Although perhaps not always uppermost in mind, the rational justification for cultivating those affective dispositions which characterize the paradigm critical thinker are soundly grounded in CT's personal and civic value. CT is known to contribute to the fair-minded analysis and resolution of questions. CT is a powerful tool in the search for knowledge. CT can help people overcome the blind, sophistic, or irrational defense of intellectually defective or biased opinions. CT promotes rational autonomy, intellectual freedom and the objective, reasoned and evidence based investigation of a very wide range of personal and social issues and concerns.

Он способен использовать такое суждение в разных ситуациях и для достижения различных целей. Не всегда являясь главной в нашем сознании, оправданность прививания аффективных качеств, характеризующих критического мыслителя, обоснована в личной и гражданской ценности КМ. КМ необходимо для достоверного анализа и решения вопросов. КМ — важный инструмент в поиске знаний. КМ помогает людям найти достойный ответ на слепые, софистские и лишённые здравого смысла аргументы спорщиков с интеллектуально ошибочным или предвзятым мнением. КМ предлагает рациональную независимость, интеллектуальную свободу и умение найти объективные, аргументированные и основанные на реальных фактах данные при решении очень широкого ряда личных и общественных проблем и опасностей.

The majority (61 %) regard the dispositions listed in Table 5 as part of the conceptualization of CT. The consensus (83 %) is that good critical thinkers can be characterized as exhibiting these dispositions.

Большинство специалистов (61 %) считают отраженные в таблице 5 качества частью концептуализации КМ. 83 % специалистов согласны с тем, что хороший критический мыслитель должен обладать этими качествами.

Table 5. Affective dispositions of critical thinking approaches to life and living in general:

- * inquisitiveness with regard to a wide range of issues,
- * concern to become and remain generally well-informed,
- * alertness to opportunities to use CT,
- * trust in the processes of reasoned inquiry,
- * self-confidence in one's own ability to reason,
- * open-mindedness regarding divergent world views,
- * flexibility in considering alternatives and opinions,
- * understanding of the opinions of other people,
- * fair-mindedness in appraising reasoning,
- * honesty in facing one's own biases, prejudices, stereotypes, egocentric or sociocentric tendencies,
- * prudence in suspending, making or altering judgments,
- * willingness to reconsider and revise views where honest reflection suggests that change is warranted.

Таблица 5. Аффективные диспозиции (предрасположенности) критического мышления по отношению к жизни и образу жизни в общем:

- * любознательность относительно широкого диапазона проблем (тем, предметов);
- * заинтересованность в том, чтобы становиться и оставаться в целом хорошо осведомленным;
- * «боевая» готовность к возможностям использовать КМ;
- * доверие и преданность процессам аргументированного исследования;
- * доверие к себе в собственной способности рассуждать;
- * непредубежденность относительно отличающихся мировоззрений;
- * гибкость в рассмотрении альтернатив и мнений;
- * понимание мнений других людей;
- * справедливость в оценке аргументов и доказательств;
- * честность в столкновении с собственными пристрастиями, предубеждениями, стереотипами, эгоцентрическими или социоцентрическими тенденциями;
- * благоразумие в приостановке, формулировании или изменении суждений;
- * готовность пересмотреть и изменить взгляды, если честное размышление предполагает, что изменение обоснованно.

APPROACHES TO SPECIFIC ISSUES, QUESTIONS OR PROBLEMS:

- * clarity in stating the question or concern,

ПОДХОДЫ К СПЕЦИФИЧЕСКИМ ТЕМАМ, ВОПРОСАМ ИЛИ ПРОБЛЕМАМ:

- * ясность в изложении вопроса или опасения (проблемы);

- * orderliness in working with complexity,
- * diligence in seeking relevant information,
- * reasonableness in selecting and applying criteria,
- * care in focusing attention on the concern at hand,
- * persistence though difficulties are encountered,
- * precision to the degree permitted by the subject and the circumstance.

- * аккуратность и методичность в работе со сложными, запутанными (вопросами, проблемами, случаями);
- * старательность (усердие) в поиске релевантной информации;
- * аргументированность в отборе и применении критериев;
- * тщательность в фокусировании внимания на рассматриваемой проблеме;
- * постоянство, хотя с трудностями сталкиваются;
- * точность до степени, позволяемой предметом и обстоятельствами.

ТИПОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

См. Семиотическую карту темы.

ТЕСТ

1. Все полезные когнитивные процессы являются частью КМ.
да — нет
2. Не все ценные навыки мышления — навыки КМ.
да — нет
3. КМ — это всего лишь одна из разновидностей тесно связанных форм мышления высшего порядка, таких как решение задач, принятие решений и творческое мышление.
да — нет
4. Сложные взаимосвязи между данными формами до сих пор достаточно не изучены.
да — нет
5. Для специалистов образец хорошего критического мыслителя — это человек, склонный к критическому суждению и склоняющий к нему других. Он способен использовать такое суждение в разных ситуациях и для достижения различных целей.
да — нет

РЕФЛЕКСИЯ ПО ТЕМЕ

- Относите ли вы себя к категории людей, обладающих критическим мышлением?
- Почему?

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

Способность удерживать внимание в процессе объяснения нового материала является необходимым условием успешного преподавания.

Рассмотрим несколько приемов, которые, как правило, позволяют это делать.

1. «Верите ли вы?»

Самым простым является прием под названием «Верные и неверные утверждения», или «Верите ли вы?». До начала лекции вы предлагаете ряд утверждений. Учащиеся пытаются понять, что из них верно, а что нет. Истина выясняется по ходу лекции.

2. «Бортовой журнал»

Схема использования стратегии «Бортовой журнал» для развития критического мышления

При подготовке к проведению урока с использованием данной стратегии учителю необходимо:

- поделить материал на две примерно равные части;
- продумать, каким образом в течение пяти минут описать сущность и актуальность предлагаемой темы;
- продумать темы возможных небольших заключительных эссе, которые ученики могли бы написать по окончании урока;
- нужно предложить ученикам как можно больше вариантов графического отображения материала, чтобы у них был выбор.

Проведение урока:

Учитель в течение пяти минут знакомит учеников с темой предстоящего урока. После краткого знакомства учитель предлагает ученикам высказаться по поводу того, какие понятия, по их мнению, должны быть отобраны в материале урока, чтобы раскрыть данную тему, какие проблемы могут возникнуть при изучении и т. д. На основании обсуждения ученики составляют список понятий (в виде небольшого плана), описывающих основные ориентиры в изучении темы.

Учитель предлагает ученикам выбрать одну из возможных тем небольшого эссе, которое учащиеся могли бы написать, изучив указанную тему (следует указать, что формулировки могут быть изменены в процессе работы). Ученики знакомят друг друга с формулировками выбранных тем, обсуждают их, задают уточняющие вопросы.

Учитель объявляет, что работа над темой урока будет состоять из двух частей. «Сначала мы будем исследовать тему, дополняя список терминов, составленный ранее, и накапливая в связи с этими терминами необходимую для вашего будущего эссе информацию. Затем мы выполним небольшое задание, обобщим результаты и продолжим работу».

После окончания исследования материала учитель предлагает учащимся поделиться результатами своего труда с одноклассниками.

Затем учитель знакомит учеников (если он этого не сделал на предыдущих лекциях) с возможными формами графического изображения материала и предлагает изобразить пройденный в первой части материал в одной из форм.

Учитель просит учащихся установить взаимосвязи между их жизненным опытом и исследуемым материалом, обменяться мнениями и определить круг вопросов, которые еще предстоит обсудить.

После окончания работы ученики обсуждают результаты своей работы. Учитель может задавать вопросы наподобие следующих: «Что изменилось в вашем представлении о сущности явления после работы над темой?», «Какое из заданий было выполнять легче, а при выполнении какого возникали трудности?», «Какие моменты исследования темы были наиболее значимы для вас?», «Какие достоинства и недостатки в исследовании этой темы вы заметили?» и т. д.

Затем учитель предлагает учащимся на основе собранных материалов написать небольшое эссе, тему которого некоторые из учеников определили еще в начале занятия. После написания эссе учащиеся делятся им со своим соседом по парте либо со всей малой группой. Выборочно некоторые сочинения зачитываются перед всем классом и обсуждаются.

Стратегия «Бортовой журнал»

Цитируется по К. Берк: «Оценка качества обучения», перевод И. О. Загашева)

Имя	Тема
Дата	Время
Ключевые понятия сообщения:	Рисунок (Схема)		
.....	<div style="border: 1px dashed black; height: 200px; width: 100%;"></div>		
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			

СВЯЗИ, КОТОРЫЕ Я МОГУ УСТАНОВИТЬ:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ОСТАВШИЕСЯ ВОПРОСЫ:

..... ?

..... ?

..... ?

..... ?

..... ?

ЭССЕ:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ПОЛНОТА ОТОБРАЖЕНИЯ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ

УЧАСТИЕ В ГРУППОВОЙ ДИСКУССИИ

ЦЕННЫЕ ИДЕИ, ПРЕДЛОЖЕНИЯ

УЧАСТИЕ В ГРУППОВОЙ ДИСКУССИИ

СХЕМА СООБЩЕНИЙ

СУММА

3. «Продвинутая лекция»

«Продвинутая лекция» (заимствованный термин, Джонсон, Джонсон и Смит, 1991). Суть предлагаемой формы состоит в особой организации лекции с применением активной учебной модели «ВЫЗОВ — ОСМЫСЛЕНИЕ — РЕФЛЕКСИЯ». Учитель видоизменяет традиционную форму лекции, чтобы стимулировать учащихся к активному слушанию и критическому мышлению.

Схема использования «продвинутой» лекции для развития критического мышления.

Схема использования «продвинутой» лекции включает в себя как этап подготовки к лекции, так и этап собственно работы со студентами.

Подготовка к лекции:

1. Во время подготовки к лекции преподаватель делит ее на две примерно равные части. Желательно, чтобы вторая часть была несколько меньше, чем первая, — примерно на одну-две страницы.
2. Преподаватель готовит к каждой части по вопросу, на который студенты могли бы дать несколько ответов. Эти ответы были бы предположениями относительно содержания текста лекции, и эти предположения можно было бы впоследствии проверить.
3. Преподаватель формулирует тему заключительного небольшого сочинения (мини-эссе), в работе над которым студенту понадобились бы материалы, которые он накопил в течение лекции, возможно, прошлый материал или консультации лектора.
4. Все формулировки должны быть ясными и однозначными. Их суть должна быть понятна студентам разного уровня.

Проведение лекции:

1. Преподаватель кратко, в течение 1—2 минут, намечает общий план лекции: в виде двух-трех проблемных вопросов, на которых он и его студенты сосредоточат свое внимание. Также он оговаривает, что лекцию будем слушать по частям, выполняя определенные творческие задания.
2. Затем он предлагает каждому студенту индивидуально составить список вариантов ответов на вопрос к первой части. Эта работа обычно занимает 3—5 минут. Список составляется «в столбик», в конспектах.
3. После составления индивидуальных списков лектор предлагает студентам в парах обменяться результатами своей работы, обсудить, выслушать аргументы, кое-что, возможно, переписать к себе в конспект, а кое-что, может быть, и исправить.
4. Теперь некоторые пары делятся со всей группой студентов результатами своей работы. Преподаватель фиксирует варианты студенческих ответов на доске (либо «в столбик», либо в форме кластеров, либо в таблице).
5. Теперь с преобладающим участием студентов преподаватель обобщает составленный список, «разносит» ответы по категориям.
6. После того как составлена классификация студенческих ответов, лектор предлагает прослушать первую часть лекции, осуществляя следующую работу. Участники каждой пары, слушая лекцию, сверяют ее содержание со списком, лежащим перед ними. Первый участник отмечает «плюсами» те варианты, которые совпали с текстом лекции, а «минусами» — те, которые либо противоречат, либо не связаны с предположениями. Второй участник отмечает те факты, детали, фрагменты лекции, которые не вошли в составленный изначально список.
7. После того как первая часть лекции подошла к концу, преподаватель предлагает студентам, работавшим в парах, обобщить результаты своего труда. Затем две-три пары делятся своими данными со всей аудиторией.
8. На основании накопленного материала студенты индивидуально пишут заключительное мини-эссе, в котором отражается сущность лекции. Преподаватель, как уже отмечалось, заранее должен сформулировать тему этого сочинения (на этапе подготовки к лекции), и желательно в форме вопроса.
9. Иногда некоторые из написанных эссе зачитываются и обсуждаются, а иногда преподаватель их собирает и выборочно анализирует с тем, чтобы быть готовым к лекции.

Ограничения «продвинутой» лекции

■ Данная стратегия оптимально подходит для материалов, где есть некий «сюжет»: биографии, описания экспериментов, развитие концепций и др. Но ее использование малоэффективно при использовании об-

	<ul style="list-style-type: none"> ■ Лекция позволяет за ограниченный промежуток времени ознакомить с достаточно объемным блоком информации. ■ Лекция позволяет ознакомить студентов с тем материалом, которого нет в пособиях, книгах.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Традиционная лекция не развивает мышление высокого порядка: анализ, синтез, оценивание. ■ На лекции большинство студентов пассивны.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Необходимо организовать лекцию таким образом, чтобы студенты имели возможность самостоятельно организовывать материал. ■ Необходимо использовать все разнообразие приемов для пробуждения у студентов интереса к теме: прогноз, анализ проблемы, групповая дискуссия и т. д.

Алгоритм действий (возможны варианты):

Подготовительная деятельность. **ВЫЗОВ**

1. Представление темы. Проблемный вопрос по содержанию лекции. (Работа в парах: обсуждение и запись имеющихся соображений для ответа, информационный прогноз. Выступления от пар. Фиксирование на доске высказанных идей.)
2. Анонс содержания первой части лекции. Задание для учащихся (до начала лекции): по ходу лекции один человек в паре кратко записывает новую информацию по проблемному вопросу, другой отмечает в первичных записях совпадения «+» и расхождения «-» услышанной в лекции информации со сделанным ранее прогнозом (аудированный вариант ИНСЕРТА).

ОСМЫСЛЕНИЕ

3. Учитель зачитывает первую часть лекции.

РЕФЛЕКСИЯ

4. Предварительное подведение итогов. (Работа в парах: обсуждение прогноза с услышанным материалом.
Индивидуальное задание: выделение главного — письменный ответ.
Обсуждение в паре. Формулировка общего ответа. Выступления от пар.)

Повторный **ВЫЗОВ**

5. Анонс содержания второй части лекции. Проблемный вопрос. (Работа в парах: обсуждение и запись имеющихся соображений для ответа, информационный прогноз. Выступления от пар. Фиксирование на доске высказанных идей.)
6. Задание для учащихся (аналогичное пункту 2).

ОСМЫСЛЕНИЕ

7. Учитель зачитывает вторую часть лекции.

РЕФЛЕКСИЯ

8. Подведение итогов. (Работа в парах: обсуждение прогноза с услышанным материалом. Выступления от пар.)

ИТОГОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ

9. Задание классу: индивидуальная самостоятельная работа — письменный ответ на общий глобальный вопрос по материалу лекции. Форма — 10-минутное эссе.
10. Работы сдаются учителю. (Используются как показатель усвоения учащимися содержания лекции, а также как материал для подготовки следующего занятия.)

Предметная область лекций не ограничена. Задания и способы организации индивидуальной и коллективной деятельности могут варьироваться.

4. «Таблицы»

Таблицы, заготовленные заранее, будут способствовать активизации и сохранению внимания. Ведь для того чтобы их заполнить, придется внимательно слушать.

Предлагаем рассмотреть несколько табличных форм. Это концептуальная таблица, сводная таблица, таблица-синтез.

4.1. Концептуальная таблица

Прием «концептуальная таблица» особенно полезен, когда предполагается сравнение трех и более аспектов или вопросов. Таблица строится так: по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, а по вертикали — различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит.

	Категория сравнения	Категория сравнения	Категория сравнения	Категория сравнения
Персоналии, факты				
Персоналии, факты				
Персоналии, факты				

4.2 . «Сводная таблица» (описана Дж. Беллансом)

Этот приём позволяет за короткое время описать и изучить большое количество информации.










Тема 1	Тема 2	Линия сравнения	Тема 3	Тема 4

Основной смысл использования приема «сводная таблица» в технологии развития критического мышления заключается в том, что «линии сравнения», то есть характеристики, по которым учащиеся сравнивают различные явления, объекты и прочее, формулируют сами ученики. Для того чтобы в какой-нибудь группе «линий сравнения» не было слишком много, можно предложить следующий способ: вывести на доску абсолютно все предложения учащихся относительно «линий», а затем попросить их определить наиболее важные. «Важность» необходимо аргументировать. Таким образом мы избежим избыточности. И сделают это сами учащиеся. Категории сравнения можно выделять как до чтения текста, так и после его прочтения. Они могут быть сформулированы как в форме понятий, так и в форме ключевых слов, а также в любой другой форме: рисуночной, вопросов, восклицаний, цитат и так далее.

4.3. «Таблица-синтез»

На стадии вызова учитель предлагает учащимся тему или вопросы, отражающие основное содержание лекции. Учащимся предлагается подобрать ключевые слова, фразы, которые, как им кажется, могут быть опорными в тексте, предлагаемом для изучения впоследствии. Учащиеся самостоятельно (или в группе) заполняют верхнюю часть первой графы таблицы, далее следует лекция. Таблица заполняется в процессе и после лекции.

ПЕРСОНАЛЬНАЯ КАРТА СТУДЕНТА

МОДУЛЬ 6

КОЛЛЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ

ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ

1. В процессе изучения темы студенты узнают психологические особенности организации работы в группе.
2. Познакомятся с историческими корнями движения КСО.
3. Проанализируют эффективность зарубежного опыта.
4. Освоят различные приемы и способы организации обучения «сообща».

ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И ОСМЫСЛЕНИЯ

Текст 1: Коллективные способы обучения (по материалам лекции Е. И. Казаковой)

Краткая аннотация и образовательные задачи

В материалах будут рассмотрены основные цели и формы групповой работы. Возможности, преимущества и недостатки групповой работы по сравнению с индивидуальным обучением. Синергия как результат взаимодействия целей групповой работы. Малая группа как особая единица совместности. Повышение эффективности групповой работы. Оценка эффективности групповой работы. Профиль группы.

Изучение содержания этого материала должно позволить преподавателю сформировать собственную методическую систему организации групповой работы в образовательном процессе.

Начнем с **группы**. Для того чтобы конкретизировать содержание главы в контексте понятия «группа», уточним предмет нашего интереса. Начнем с ответа на несколько важных вопросов. Можно ли в образовательном процессе игнорировать групповые формы организации занятий? Всегда ли групповая работа эффективнее, чем индивидуальное выполнение задания? Можно ли выделить необходимый обязательный перечень признаков учебной ситуации, в которой необходимо переходить на организацию работы в группе?

Классическим аргументом в пользу групповых технологий является перечисление основных форм общения, актуальных для различных жизненных ситуаций.

■ **«Я — я»**, простейшая форма, в которой человек находится во взаимодействии с самим собой, например, по поводу прочитанной книги;

■ **«Я — он»**, или «пара», еще одна часто встречающаяся в естественной практике человеческого общения форма совместности;

■ **«Я — они»**, то есть собственно групповое общение.

С некоторой долей преувеличения можно заметить, что любая коммуникация представляет собой групповое взаимодействие. Просто группы бывают разного размера:

■ микрогруппа, состоящая из одного взаимодействующего;

■ микрогруппа, состоящая из двух человек;

■ группа, в которую входит небольшое число участников (от 3 до 9, то есть ровно столько, чтобы каждый мог общаться с каждым);

■ большая группа, которую можно именовать по-разному, но которая отличается от малой группы тем, что в ней члены группы выступают как нечто общее, обладающее некими обобщенными свойствами. Такие группы часто называют «фронтами», а методы работы с ними — фронтальными; собственно, по какой-то причине именно эти методы лидируют (или лидировали до последнего времени) в образовательном процессе для взрослых.

Итак, в естественной практике человеческого общения взаимодействие в группе выступает как одна из базовых форм, было бы нелепо отказываться от нее и в такой традиционной социальной практике, как образовательный процесс.

В каких же случаях уместно прибегать к групповой работе?

№	Характеристика ситуации	Возможности групповой работы
1	Необходимость повышения эффективности индивидуальной деятельности за счет действия системных факторов	Выполнение творческих заданий, поиск нестандартных решений, выбор более качественных вариантов и т. д.
2	Ограниченность ресурсов, например: раздаточного материала, презентационного материала, рабочих мест, времени на презентацию и т. д.	Группа выполняет задание совместно, промежуточные решения выслушиваются группой, на общее суждение выносятся групповые варианты. Таким образом, «число субъектов семинара» сокращается до числа групп
3	Сложность/объемность задания (например, разработки проекта)	Группа выполняет задание совместно, распределяя между собой различные составляющие деятельности
4	Необходимость управления индивидуальными действиями	Группа выступает в роли посредника между организатором семинара и участником семинара, выполняет мотивирующую, организационную, корректирующую и др. функции
5	Выполнение заданий, разработанных для группового взаимодействия; например, выполнение специальных тренинговых или тестовых групповых упражнений	Группа выступает в качестве коллективного субъекта совместной деятельности

Иначе говоря, целесообразность применения групповых технологий определяется той учебной задачей, которую необходимо выполнить в образовательном процессе, а именно: обладает ли она характеристиками совместности. В любом из указанных случаев групповая работа рассчитана на возможность добиться большего, чем просто сумма индивидуальных усилий членов группы.

Добиться большего эффекта в групповой работе удастся не всегда. Это зависит от ряда факторов, среди которых доминируют численный и персональный состав группы; организация работы группы; организация работы в межгрупповом пространстве.

О численном составе группы мы уже говорили, наиболее удобно работать в группе численностью от 5 до 9 человек.

Персональный состав группы тоже очень важен, очевидно, что негативно настроенный член группы, если он обладает влиянием на группу, может помешать ее работе. Однако дать какие-то четкие рекомендации по тому, как именно формировать группы (по принципу однородности или разнородности), не представляется возможным. Каждому педагогу предстоит эту задачу решать самостоятельно в каждой новой группе, опираясь на собственный опыт и интуицию. Психологи советуют формировать группы по принципу максимального разнообразия ее участников. В процессе формирования можно использовать психологические тесты.

Организация работы группы. Здесь уместно рассмотреть два аспекта проблемы: внутригрупповой и межгрупповой.

Эффективность внутригрупповой организации работы определяется совокупностью целей деятельности, которые реализуют члены группы в процессе своей работы. Рассмотрим эти цели.

Образовательные цели	Цели выполнения задания	Цели овладения методами групповой работы
У каждого члена группы в образовательном процессе присутствуют цели индивидуального овладения той или иной компетентностью	У группы имеются групповые цели, связанные с необходимостью выполнить ту или иную задачу (задание, поставленное перед группой)	Учебные группы, существующие на протяжении относительно длительного периода, должны осваивать эффективные методики совместной деятельности

Очевидно, что групповое взаимодействие в образовательном процессе будет эффективным только при достижении всех трех целей, при этом первая «образовательная цель» является доминирующей; вторая и третья же создают условия для достижения первой. Педагогу, применяющему групповые технологии, необходимо заботиться о создании условий для достижения всех названных целей, в частности обеспечивать корректировку работы групп на основе постоянно организованной обратной связи по всем трем составляющим цели групповой деятельности.

Успех групповой работы зависит и от пространства межгрупповой совместной деятельности, от того, как педагог организует взаимодействие малых групп в ходе семинара. Ведь чаще всего в процессе семинара организуется одновременная групповая работа трех-пяти малых групп. Рассмотрим несколько наиболее часто встречающихся ошибок группового взаимодействия.

№	Проблемы организации межгруппового взаимодействия	Возможности групповой работы
1	Организация пространства для работы групп	Желательно, чтобы группы могли работать в одном помещении, то есть видеть процесс работы друг друга (мотивирующий эффект), но при этом не мешать друг другу. Столы для работы групп должны позволять участникам группы сидеть лицом друг к другу, должны допускать трансформацию в соответствии с условиями работы
2	Формулировка задания	Задание для групп должно быть сформулировано очень четко (лучше всего и в устной, и в письменной форме) и обязательно содержать три основные составляющие: <ul style="list-style-type: none"> ■ описание того продукта совместной групповой деятельности, который необходимо получить группе; ■ характеристика ресурсов (чем можно пользоваться, каково время выполнения задания); ■ характеристика наиболее целесообразного метода выполнения задания; ■ описание формата представления полученного результата
3	Обеспечение процесса групповой деятельности	Группы должны быть обеспечены рабочими местами, рабочими материалами, всем необходимым методическим инструментарием и т. д. Способ обеспечения должен быть продуман тьютором заранее.

<p>4</p>	<p>Сопровождение процесса групповой деятельности</p>	<p>В процессе деятельности групп тьютор должен обеспечить эффективное сопровождение, а именно — помогать группам решать возникшие проблемы:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ консультировать группы; ■ мотивировать к работе; ■ корректировать групповую динамику <p>Очень важно соблюдать временные параметры работы, предоставлять группам информацию о течении времени</p>
<p>5</p>	<p>Организация представления результатов групповой деятельности</p>	<p>Каждая группа должна иметь возможность представить свою работу и получить ее качественную оценку. Могут быть использованы: устные презентации с применением наглядности; «стендовая сессия», когда результаты работы групп представлены для общего анализа; письменные отчеты о работе, которые могут быть подвергнуты перекрестному анализу групп или проанализированы экспертами</p> <p>Материалы отчетов групп должны получить качественную оценку со стороны представителей других групп или со стороны экспертов; а также обобщенную оценку со стороны тьютора. Оценка выполнения задания по возможности должна затрагивать все три составляющие цели групповой деятельности</p>

Рассмотрим все названные аспекты на примере организации «мозгового штурма». Мозговой штурм, или мозговая атака, — методика групповой деятельности, в основе которой лежит задача нахождения решения той или иной проблемы с использованием определенной технологии, гарантирующей в определенной степени достижение творческого результата.

В начале «мозгового штурма» педагог мотивирует участников работы к решению проблемы или группы проблем. Объясняет методику решения проблем по методу «мозгового штурма». Принципиальных правил всего два. Мозговой штурм делится на четыре взаимосвязанных этапа.

Этап первый — уточнение сущности решаемой проблемы.

Этап второй — выдвижение всеми участниками группы любых идей и вариантов решений. Важно объяснить участникам группы, что никакие решения и предложения на этом этапе не критикуются и не комментируются, возможны только сдержанно поддерживающиеся высказывания или развитие идей. Критика запрещена, поскольку она выступает тормозом творческого процесса и останавливает синергию.

Этап третий — критический и конструктивный отбор идей. Целесообразно выбирать те идеи, которые не показали ранее своей несостоятельности.

Этап четвертый — оформление и представление модели решения.

Целесообразно рекомендовать группе выбрать ведущего мозгового штурма и того, кто будет фиксировать выдвигаемые варианты. Это может быть одно и то же лицо. Важный принцип «мозгового штурма» — «не хвататься за первое попавшееся и за тривиальное решение».

С какими проблемами может столкнуться педагог в процессе организации мозгового штурма? Опишем возможные ситуации.

1. Группа не может приступить к выдвижению идей. Причин такого поведения группы может быть много, но все они связаны с персональным составом группы. У педагога в процессе мозгового штурма есть только один действенный способ корректировки сложившейся ситуации — войти с состав группы и своим собственным примером «сдвинуть ее с мертвой точки».

2. В группе имеется лидер, который подавляет других участников группы. Его поведение надо попытаться скорректировать: убедить, переключить, удалить, дав другое задание, и т. д.

3. Группа недостаточно критична на этапе выработки модели. Целесообразно задать ряд вопросов, направленных на усиление критического анализа в группе.

4. Группы излишне критичны по отношению друг к другу на этапе представления результатов. Или — другой вариант — группы не слушают друг друга на этапе представления результатов. В этих ситуациях педагогу целесообразно попытаться скорректировать общегрупповую мотивацию выполнения задания, в том числе и формулировкой дополнительных заданий, выполняемых в процессе презентации. Например, выполнение взаимного перекрестного анализа в роли «позитивного оппонента», «заказчика», «соисполнителя», «эксперта» и т. д. Распределение критических функций между группами обычно позитивно влияет на качество восприятия и критического анализа в целом, снимает эффект соревновательности.

Выделим наиболее **типичные формы группового взаимодействия**, которые могут быть использованы в процессе работы с модульной программой подготовки администраторов образования.

№	Форма работы	Метод работы
1	Групповой анализ текстов и других источников	Совместное чтение или изучение других источников с сопутствующим групповым обсуждением, формулировкой общей позиции по изучаемому вопросу
2	Выполнение упражнений	Выполнение объемных заданий репродуктивного характера, допускающих суммирование усилий членов группы, например поиск информации или выполнение расчетов
3	Взаимообучение	Организация обмена опытом в группе; выполнение заданий по рабочей тетради в паре (например, «директор — бухгалтер», или «опытный — начинающий администратор»)
4	Групповое решение проблемных вопросов	Поиск группой в режиме «мозгового штурма» ответа на проблемный вопрос (теоретического характера), заданный в рабочей тетради, сформулированный кем-то из участников семинара
5	Групповой анализ конкретной ситуации	Групповое выявление проблемы и методов ее решения на основе анализа конкретной ситуации
5	Групповые дискуссии	Групповой обмен взглядами и идеями по той или иной проблеме помогает выработать более глубокое понимание проблемы и принятие друг друга членами группы

В заключение можно выделить общий критерий ситуации, когда групповая работа может оказаться неконструктивной. Такими ситуациями оказываются все случаи, в которых нет места совместности. Иначе говоря, преподаватель должен тщательно размышлять, имеет ли смысл переходить на групповую работу там, где индивидуальное выполнение задания может принести больший эффект при меньших затратах.

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА В КОМАНДАХ ШКОЛЬНИКОВ

Из материалов создания онлайн-курса «Современная педагогика. Как это работает» (Институт педагогики СПбГУ, автор материала Данилова Г. В.)

Чем вызвана мотивация коллективной работы над проектом:

- можно рассматривать проект как способ достижения познавательной цели через детальное изучение проблемы (технологии), которая в итоге будет иметь реальный, практический, соответствующе оформленный результат;
- в команде проекта школьник удовлетворяет потребность в общении со сверстниками;

- самореализация в одной из ролей, которая выбирается школьником во время коллективной работы проекта;
- объективная и не жестко регламентированная баллами оценка вклада участников в проект;
- приобретение навыка проектирования как вклад в свое будущее профессиональное образование и успешную профессиональную карьеру.

Как команда работает над проектом вместе с учителем:

- этап подготовки и получения инструкций от учителя — консультанта по проектированию;
- если команда сформирована на первом этапе, то необходимо провести обсуждение списка представленных проблем по теме для того, чтобы выбрать актуальную и интересную всем членам команды. Обсуждение можно проводить методом «мозгового штурма»;
- на следующем этапе, после поиска идеи для решения проблемы, распределяются роли. Как правило, в проекте необходимо выполнять роли: Ведущего, Аналитика, Гармонизатора, Оформителя, Мотиватора, Генератора идей и так далее;
- команда определяет регламент обсуждений текущей работы и планов на ближайшее время, определяет каналы коммуникации (в социальной сети, на собрании, письмами в электронной почте и т. п.) и то, как часто будут расставлены «контрольные точки» в графике работы над проектом;
- с помощью лидера группы (или все вместе голосованием) распределяют участки работы на этапе оформления проекта;
- каждый вносит свой вклад в структуру сценария защиты проекта;
- анализируют результат и высказывают суждения о работе друг друга.

Известно, что образовательные проекты можно разделить по целям и по результату, который должен быть достигнут в коллективном сотрудничестве. Таким образом, в учебной практике можно говорить о проектах:

- исследовательских;
- творческих;
- информационных;
- обзорных;
- социальных;
- ролевых и так далее;

Приведем более подробное описание:

- Исследовательский проект по структуре напоминает научное исследование. Он включает в себя обоснование актуальности выбранной темы, постановку задачи исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение и анализ полученных результатов. В работе над таким проектом используются методы современной науки: лабораторный эксперимент, наблюдение, моделирование, социологический опрос и др.
- Практико-ориентированный (социальный) проект нацелен на решение социальных задач, отражающих интересы участников проекта или внешнего заказчика. Социальные проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности его участников, который может быть использован в качественных изменениях жизни класса, школы, микрорайона, города. При этом формы конечного результата очень разнообразны: от учебного пособия для кабинета физики до пакета рекомендаций по восстановлению экономики России. Ценность социального проекта заключается в реальности использования продукта на практике и его способности решить заданную проблему.
- Информационный проект направлен на сбор информации о каком-либо явлении, событии или объекте с целью анализа, обобщения и представления информации для широкой аудитории. Такие проекты требуют хорошо продуманной четкой структуры и возможности ее коррекции по ходу работы. Выходом проекта часто является публикация в СМИ, оформление блога, видеоролика в т. ч. в сети Internet.
- Ролевой проект. Разработка и реализация такого проекта наиболее сложна. Участвуя в нем, члены команды берут себе роли литературных или исторических персонажей, выдуманных героев с целью воссоздания различных социальных или деловых отношений через игровые ситуации. Результат проекта остается открытым до самого окончания. Чем завершится судебное заседание? Будет ли спасен лес от вырубки? И тому подобное.
- Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к его выполнению и презентации результатов. Это могут быть альманахи, театрализации, спортивные игры, произ-

ведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы и т. п. Часто объектом в творческом проекте выступают фестивали, выставки и спектакли.

Работа в команде над проектом (учебным или любым другим) не заканчивается с оформлением документа или презентации. Хорошей практикой считается организация мощного интересного действия представления и защиты проектов в рамках школы или района или в среде городского арт-пространства. Команда здесь выступает в качестве сплоченной группы, цель которой — ярко, интересно и объективно донести смысл своего проекта до членов жюри и зрителей...

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

В образовательном процессе проектная деятельность детей может выступать как важная и интересная социальная практика.

Нам известны современные очень успешные форматы представления проектов в рамках больших (иногда всероссийских конкурсов).

Например, «Школа волонтеров чтения» представляет сборники авторских проектов «Сто проектов для чтения», и ваш проект может оказаться в этих сборниках; Академия Талантов в Санкт-Петербурге проводит ежегодный конкурс и фестиваль победителей «Лучшие проекты Академии талантов»; Всероссийский центр «Сириус» проводит «Уроки настоящего — волонтерский проект центра “Сириус”». Организуются очень разные форматы: «Парк проектных технологий», «Маркет-проект», «Арт-выставка творческих проектов» — много такого, где любая команда школьников может показать себя и результаты своего труда.

Очень часто работа в проектах совмещает в себе учебную (академическую) и внеурочную деятельность школьников. Создание условий для такой работы — лучший путь формирования и тренировки soft skills (гибких навыков). Известно, что современное образование должно способствовать развитию надпрофессиональных навыков, которые помогают решать жизненные задачи и работать с другими людьми. Независимо от профессии каждому из нас понадобятся хотя бы несколько «гибких навыков».

Типовые задания для самостоятельной работы по теме

Задание № 1. Как выбрать тему для проекта старшеклассникам.

Известно, что ученики старшей школы очень серьезно и с большим интересом относятся к выбору своей будущей профессии. Те, кому сегодня 14–15 лет, абсолютно уверены, что должны ориентироваться на «профессии будущего», которые сейчас еще только появляются в перспективах и планах рынка труда.

Представьте, что школьники получили возможности выбирать из предложенных ниже профессий:

- «Промышленный дизайн: мир предметов»;
- «Нанотехнологии в современном мире»;
- «Проектирование экологически чистых источников энергии»;
- «Изучение электроники беспилотных летательных аппаратов и практические полеты»;
- «Машинное программирование помощников по хозяйству»;
- «Создание роботов: изучение микропроцессоров Arduino»;
- «Биотехнологии и гастрономия будущего».

И так далее, список можно дополнять по вашему усмотрению.

Задание:

Сформулируйте 2–3 темы исследовательских проектов, направленных на изучение «профессий будущего», которые вы сможете предложить старшеклассникам.

Задание № 2. Перед вами описание проектной деятельности стажеров программы «Литературное творчество» ОЦ «Сириус». Внимательно изучите текст технического задания. Назовите и опишите несколько педагогических компетенций, которые необходимы, на ваш взгляд, взрослым (педагогам, кураторам, преподавателям) в данной работе с проектными командами. Постарайтесь описать не менее трех компетенций.

**Профильная смена программы «Литературное творчество»,
декабрь 2019 г. ОЦ «Сириус (Фонд «Талант и успех»)»
Тема смены «Цех поэтов»
Литературный проект «Поэтическая Биеннале»
Задание для шести проектных команд**

Название проекта	Эксперт-консультант
«Поэтический карнавал»	преподаватель
«Памятник»	преподаватель
«Живой журнал»	куратор смены
«Звуки и символы (Пространство визуальной поэзии)»	куратор смены
«Площадь искусств»	преподаватель
«Поэтический театр»	куратор смены

Техническое задание:

- Проанализировать различные возможности работы с оформлением арт-пространства, которое в зрелищной художественной форме отражает язык поэзии.
- Разработать проект определенного жанрового формата, отражающий многообразие возможностей использования поэтического языка в разных видах искусства.
- Включить в содержание проекта специфические активные формы «Биеннале» — фестивального праздника:
 - открытие арт-пространства (встреча гостей);
 - перформанс; выставка артефактов, отражающих выбранную фестивальную тему;
 - интерактивное действие со зрителями;
 - экскурсия по значимым поэтическим локациям арт-пространства.
- Оформить фестивальную площадку по законченному оригинальному проекту и организовать тематическую экскурсию участников программы и гостей ОЦ.

Формат защиты проекта

- Каждая команда представляет свою часть общей «Поэтической Биеннале». Проводится интерактивная экскурсия с элементами поэтических и театральных игр и постановок — до 30 минут.
- Представление результатов в формате защиты (оформленный в письменном виде проект).
Выступление — до 15 минут.
Ответы на вопросы — до 10 минут.
Подведение итогов защиты — 5 минут.
Отчетная документация: оформленный в письменном виде проект; экскурсия для участников программы и экспертов по тематической фестивальной площадке «Поэтическая Биеннале».

ПРИЛОЖЕНИЕ

Жанровые особенности проектных задания

«Поэтический карнавал»

Карнавал — это немного мистическое, немного маскарадное и обязательно интерактивное действо. В поэзии Блока, Пушкина, Лермонтова, Ахматовой... героями карнавала становятся и Люди, и Маски. Карнавал — это большая игра. На Поэтической Биеннале это игра с поэтическими текстами, масками героев поэм и баллад, переодеваниями, прятками, шарадами и всем тем, что делает поэтические тексты загадочной игрой.

«Памятник»

В мире людей большое место занимает восхищение великими поэтами и поклонение их творчеству. Поэтому рождаются идеи увековечить чье-то поэтическое искусство в памятнике. Самые знаменитые па-

мятники в нашей стране: А. С. Пушкину работы Опекушина в Москве на Пушкинской площади (Тверской бульвар), А. С. Пушкину работы Аникушина и Петрова на площади Искусств в Санкт-Петербурге. Знаменит памятник И. А. Крылову в Летнем саду по проекту скульптора Клодта. Но Памятники — это не просто безмолвные изваяния. Они позволяют людям собираться творческими сообществами, устраивать поэтические праздники! У памятников назначают свидания влюбленные. Здесь поют барды. Здесь могут проходить встречи с поэтами, философами, учеными. Памятник расширяет пространство вокруг себя и становится частью городской среды, где люди общаются и делятся чем-то важным. Памятники устанавливаются не только людям, но и героям произведений, стихам, поэмам... Кроме того... бывают «ожившие памятники»... в театральных постановках, в перформансе, в разных творческих воплощениях.

«Живой журнал»

Этот жанр позволяет «оживить» и сделать интерактивными страницы журнала. На нашей Биеннале живой журнал может быть посвящен любой поэтической теме, любым поэтическим текстам, интересной литературоведческой статье о поэзии. В нем могут быть интервью с авторами. Визуальный альбом фотографий (слайдов). Живой журнал предстает перед нами в уютном зале, где все зрители могут увидеть в сменяющихся страницах что-то новое или порадоваться чему-то знакомому. Правила здесь таковы: у журнала есть ведущий. Авторы материалов и «статей» возникают перед нами на сцене. Мы получаем интересный опыт знакомства с поэтическими текстами, с исследованиями филологов и литературоведов, с фотографиями, портретами, зарисовками — и все это может стать частью рубрик «Живого журнала».

«Звуки и символы (Пространство визуальной поэзии)»

Этот жанр требует смелости! Это и эксперимент, и в то же время знакомые нам технологии. Зритель услышит неожиданную для себя «музыку поэзии» (а какие стихи могли бы у вас ассоциироваться, например, с музыкой Грига?). Зрители увидят любимые всеми «анимашки» на темы поэтических текстов. Окунутся в мир какого-то видео-клипа, посвященного поэзии кого-то из прекрасных авторов. Могут попробовать расшифровать меняющиеся на экране символы, созданные медиахудожниками и посвященные конкретным текстам. Это пространство Поэтической Биеннале может включать в себя звуковые «артефакты», шумы, визуальные красочные зарисовки на экранах. А может предложить зрителям прямо «здесь и сейчас» снять мини-фильм на телефон... Здесь царят новые технологии и абстрактное визуальное видение поэзии.

«Площадь искусств»

Это место обожают все. В каждом городе есть такая площадь! Но в нашей «Республике поэтов» эта площадь — символ синтеза поэзии и других искусств. Зрители здесь сразу становятся участниками происходящего. Здесь художники рисуют ваши портреты и портреты героев поэм! Вы тоже можете сесть и рисовать рядом с ними. Здесь любят перформансы, маскарадные театрализации, музыку и танец! Зрители, вас легко могут закружить в цыганской пляске Алеко и Земфира из поэмы Пушкина, или увлечь в бальном танце герои поэмы Лермонтова; барды предложат вам спеть вместе; сувенирные лавки предложат вместе создать поэтические сувениры. Площадь искусств — центральное место Поэтической Биеннале и здесь каждый найдет для себя что-то интересное.

«Поэтический театр»

Этот жанр имеет богатую историю. Это может быть постановка «Балаганчика» Блока. Это может быть фрагмент театра в кабаре-кафе «Бродячая собака». Сколько прекрасных театрализаций можно сделать на стихи Пушкина, Лермонтова, Цветаевой, Бродского, Вознесенского. Их поэтические тексты как будто специально написаны, чтобы актеры произносили их со сцены. Зрители тоже могут стать частью пьесы... Во всем остальном — это театр. И строится это пространство по законам театра. Вот только царствует здесь не проза, а поэзия!

Время работы над проектом: пять дней.

ТЕСТ

1. Эффективность внутригрупповой организации работы определяется совокупностью целей деятельности, которые реализуют члены группы в процессе своей работы.

да — нет

2. «Мозговой штурм», или мозговая атака, — методика индивидуальной деятельности, в основе которой лежит задача нахождения решения той или иной проблемы с использованием определенной технологии, гарантирующей в определенной степени достижение творческого результата.

да — нет

3. Распределение критических функций между группами обычно отрицательно влияет на качество вос-

приятия и критического анализа в целом; снимает эффект соревновательности.

да — нет

4. Можно выделить общий критерий ситуации, когда групповая работа может оказаться неконструктивной. Такими ситуациями оказываются все случаи, в которых нет места совместности. Иначе говоря — преподаватель должен тщательно размышлять, имеет ли смысл переходить на групповую работу там, где индивидуальное выполнение задания может принести больший эффект при меньших затратах.

да — нет

5. А. Г. Ривин уделял много внимания самоконтролю учащихся. Для этого материал должен быть таким, чтобы постоянно давать возможность учащимся контролировать себя.

да — нет

РЕФЛЕКСИЯ ПО ТЕМЕ

Создайте команду своей мечты. Соберите туда любимых литературных героев или известных исторических деятелей. Распределите обязанности.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

Владение разнообразными стратегиями разрешения проблемных ситуаций — одно из важных качеств человека, умеющего мыслить критически. Образовательная технология развития критического мышления и предлагает ряд учебных стратегий, позволяющих не только обучать посредством решения проблем, но и обучаться разнообразным способам решения жизненных затруднений.

1. СТРАТЕГИЯ «МОЗАИКА ПРОБЛЕМ» (автор модификации: Иветта Силова)

Стратегия «Мозаика проблем» используется, как правило, с целью активного обобщения материала. Также ее применяют на первых этапах исследовательской деятельности учащихся.

В свободной форме ученики выделяют различные аспекты общей темы, различные проблемные или исследовательские стороны, чтобы затем наполнить их содержанием.

Этапы применения:

1. Преподаватель говорит о том, что настало время свести различные стороны проблематики воедино, чтобы продвинуться дальше в изучении темы (в разрешении проблемы).
2. Учащиеся совместно с преподавателем выделяют несколько аспектов, которые фиксируются на листе ватмана (или флип-чарте) в указанной ниже форме (см. рисунок 2).
3. Эти аспекты «вырезаются» ножницами и раздаются по группам.
4. Задача состоит в том, чтобы записать сведения, связанные с аспектом проблемы (на обратной стороне листа). Перед тем как записать, нужно ознакомиться с предыдущими записями. В группе необходимо назначить одного-двух человек, отвечающих за своевременное поступление в группу тех «отрезков», над которыми они еще не работали.
5. Каждая группа (или каждый учащийся, если преподаватель хочет непременно задействовать всех) должна за выделенное время что-то отразить в как можно большем числе аспектов.
6. Затем обсуждаем различные варианты и формулируем исследовательские задачи, направленные на разрешение проблемы. Самое главное — четко сформулировать аспекты темы!

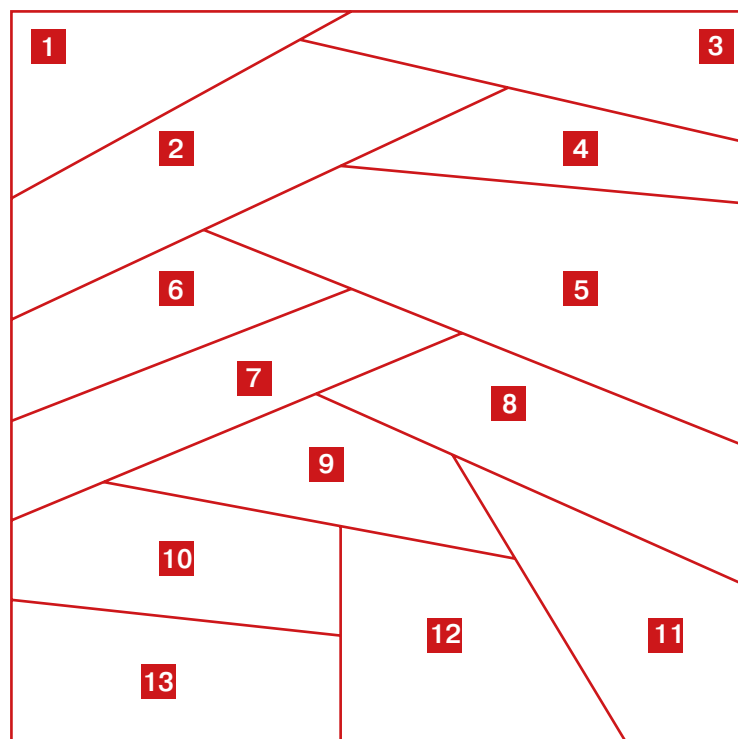


Рис. 1

Источники информации:

Стратегии обучения умению решать проблемы. Идеал, «Фишбон» и «Мозаика проблем». URL: <http://lib.1september.ru/2004/20/13.htm> (дата доступа: 10.04.2022).

Приемы технологии РКМ. URL: <http://www.kmspb.narod.ru./posobie/priem.htm> (дата доступа: 10.04.2022).

2. СТРАТЕГИЯ «ЗИГЗАГ»

Приемы обучения сообща под названием ЗИГЗАГ (Аронсон, 1980; Джонсон и Холубек, 1990; Каган, 1990) основаны на едином базовом принципе: члены рабочей группы становятся экспертами в определенных областях изучаемой темы. Проведя личную экспертизу по своему подвопросу, члены группы поочередно учат друг друга. Цель рабочей группы состоит в том, чтобы все ее члены овладели ее темой в полном объеме. Перед тем как эксперты излагают изученный ими материал членам рабочей группы, они встречаются в экспертной группе, которая состоит из членов различных рабочих групп, которым «поручены» одинаковые подвопросы. Изучив подвопрос, члены экспертной группы обсуждают и планируют эффективные способы передачи информации членам своих рабочих групп.

РАСПАКОВКА МОДЕЛЬНОГО УРОКА «ЗИГЗАГ ТЕОРИИ КМ».**1. Стадия вызова.**

Любые приемы мотивации, актуализации имеющихся знаний по теме.

2. Стадия осмысления.

a) организация деятельности в рабочих группах, участники рабочих групп получают тексты по пяти основным темам «Зигзага», идет первоначальное знакомство с текстом, первичное чтение;

b) работа в экспертных группах, в экспертные группы объединяются «специалисты» по отдельным вопросам. Их задачей являются «внимательное» (вторичное) чтение текста, выделение ключевых слов и фраз (работа ведется индивидуально);

c) отбор материала и его структурирование и дополнение (групповая работа);

d) подготовка к трансляции текста в рабочих группах;

e) подготовка к презентации (плакат).

3. Стадия рефлексии, возвращение в рабочие группы.

a) трансляция темы с 1 по 5;

b) обсуждение, ответы на вопросы;

c) презентация отдельных тем;

d) возвращение к трудным вопросам;

В дополнение к вышеизложенной стратегии «**Зигзаг**» предлагаем возможную модификацию этой стратегии: «**Зигзаг – 2**».

«**Зигзаг – 2**» используется на текстах небольшого объема. Работа ведется так:

- «Рабочая» группа получает текст, который должна «просмотреть».
- Группе предлагаются 5 (по количеству участников группы) различных вопросов по данному тексту.

- «Специалисты» по отдельным вопросам объединяются в «экспертные» группы.
- В «экспертной» группе текст прочитывается внимательно, идет поиск ответа на заданный вопрос.
- «Экспертная» группа обсуждает вопрос и готовит презентацию ответа для «рабочей» группы.
- Вернувшись в «рабочие» группы, эксперты отвечают на «свои» вопросы.
- Ответы на вопросы озвучиваются для всей аудитории.

Обучение сообща — это приобретение учащимися знаний путем обучения в коллективе. Учащиеся работают вместе: либо парами, либо небольшими группами, изучая одну и ту же тему, пытаются общими усилиями, на основе единого мнения, выдвинуть свежие идеи, комбинации или нововведения. При работе сообща происходит взаимное обогащение учащихся в группе. Задача учителя — так организовать совместные действия, чтобы они вели к активизации учебно-познавательного процесса. Во время работы сообща устанавливается отношение участника к своим знаниям, действиям и обеспечивается адекватная коррекция этих действий.

Учащиеся должны понимать основные правила работы в группе. В детской среде благодаря такой форме работы формируется уважение к мнению каждого, умение слышать друг друга и другие коммуникативные навыки. При работе в группе правилами являются свобода мнения, фиксация любого предположения, произнесенного членом группы, право на ошибку, запрет на критику и т. д.

В задачи учителя, таким образом, входит определение и конкретизация целей работы, постановка конкретно содержательной проблемы, подбор содержания, организация работы в группе и выбор форм работы. Учитель не регулирует конкретные действия детей, а оказывает косвенную помощь, наблюдение и вмешательство учителя в работы группы может быть обосновано лишь при возникновении проблем. Мы познакомимся с возможными приемами «обучения сообща»: работа в парах (чтение, суммирование), работа в группах постоянного состава (прием «сводная таблица»), работа в «сменных» группах.

3. ЧТЕНИЕ. СУММИРОВАНИЕ В ПАРАХ

Этот прием разработан Д. Дансеро и его коллегами в Техасском христианском университете. Парное чтение особенно эффективно, когда изучаемый текст перегружен фактическим материалом.










Методические преимущества данного приема:

- Благодаря парной работе учащиеся удваивают свой интеллектуальный потенциал и в результате лучше понимают текст, делятся друг с другом мнениями, суммируют информацию, таким образом, более глубоко понимают текст.
- Урок построен как ролевая игра, что сосредоточивает внимание на содержании текста и поддерживает при чтении.
- Этот прием требует от учащихся внимательного отношения к тексту и внимательного отношения друг к другу, учащиеся выслушивают друг друга и несут общую ответственность за обучение.
- Благодаря тому что над одной и той же частью текста работает несколько пар, во время презентации учащиеся выслушивают несколько трактовок одного и того же материала, что дает им возможность понять его содержание, многократно его повторить.

РАСПАКОВКА ПРИЕМА «ЧТЕНИЕ. СУММИРОВАНИЕ ПРОЧИТАННОГО В ПАРАХ».

1. Текст разбивается на смысловые отрывки: 1, 2, 3, 4 и т. д. Учитель объясняет, что в конце урока учащиеся должны знать содержание всего текста, но сейчас они будут работать над одним из отрывков.
2. Участники разбиваются на пары, и каждая пара получает отрывок из текста (над одной частью текста работает несколько пар независимо друг от друга).
3. Каждый отрывок разбит на две части: А и Б, учащиеся получают задание прочитать весь отрывок. Участник А пересказывает первую часть отрывка (его роль — докладчик), участник Б (респондент) задает вопросы, подготовленные к части А. Затем участники, меняясь ролями, работают над частью Б.
4. Пара суммирует полученную информацию и готовит презентацию своего отрывка. Для презентации используются различные методы (в основном графические). Пара, которая работала с таким же отрывком, предлагает свою версию презентации.
5. Результаты работы озвучиваются последовательно, идет презентация всего текста.

ПЕРСОНАЛЬНАЯ КАРТА СТУДЕНТА

МОДУЛЬ 7

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ

- 1) Возможность приблизиться к философским смыслам игры и ее психологическим законам.
 - 2) Освоить несколько бесприигрышных игровых приемов, уместных в образовательной деятельности.
- Тексты для чтения и осмысления:

ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И ОСМЫСЛЕНИЯ

По материалам работы: Данилова А. И. Популяризация образования в досуговой деятельности подростка. СПб., 2021).

Поиск современных образовательных технологий, анализ сущности игрофикации (геймификации и использования игр) в образовательном процессе заставляет нас посмотреть на такое явление, как edutainment, набирающий в последние годы всё большую популярность как среди исследователей в области образования, так и среди непосредственных создателей и потребителей образовательного продукта, носящего ярлык edutainment.

В каком контексте этот материал может быть полезен читателю. Это явление можно исследовать самостоятельно или со своими учениками; продуктами этой технологии можно пользоваться; стать разработчиком edutainment-программ — весьма завидная перспектива.

Начнем с небольшой теории, точнее — окунемся в историю, чтобы назвать, дать определение явлению и с его помощью рассмотреть современность и будущее.

Традиционно термин edutainment принято трактовать как симбиоз слов «образование» («education») и «развлечение» («entertainment»). Как правило, говоря об edutainment, в наиболее общем виде и ученые, и педагоги имеют в виду совмещение двух базовых процессов, образование через развлечение.

Появлению слова edutainment мы обязаны Уолту Диснею. Основатель компании «Walt Disney Productions» впервые использовал этот термин в 1948 году, чтобы описать документальные фильмы, которые намеревалась производить его студия: информационно насыщенные, но при этом живые и привлекательные для зрителей. В дальнейшем представители студии использовали этот термин для описания обычных документальных фильмов («Живая пустыня» («The Living Desert»), «К южному полюсу науки» («To the south pole of science»)), документальных драм («Чудо» («Miracle»)), беллетристических биографий («Покахонтас» («Pocahontas»)), собственно учебных фильмов («Four methods of flush riveting») и иной продукции, содержащей документальный или образовательный компонент.¹

По словам создателей кинопродукции с ярлыком edutainment, привнесение образовательного компонента в развлечение позволяло повысить уровень образованности самых различных слоев населения и сделать досуг полезным («utility»)². При этом «объём» образовательного компонента и его соотношение с компонентом рекреативным не уточнялся: как и было отмечено выше, представители студии Уолта Диснея использовали термин edutainment практически для любой кинопродукции, содержащей в той или иной степени образовательные элементы на общем рекреативном фоне.

Возможно, именно эта широта использования определения уже на ранних этапах его существования отчасти предопределила его дальнейшую судьбу — применение для описания самых разнообразных явлений из различных сфер жизни социума.

В научном мире понятие edutainment впервые было использовано в 1973 году другим кинематографистом Робертом Хейманом в докладе для Национального географического общества. Хейман занимался производством серии документальных фильмов, жанр которых он охарактеризовал как edutainment: картины должны были не только развлекать, но и обучать зрителя.³

Вплоть до конца 80-х годов XX века термин edutainment использовался в большей степени представителями кино- и телеиндустрии. По мере развития компьютерных и мультимедийных технологий термин постепенно начинает использоваться и в других сферах. А с 90-х годов прошлого века понятие входит и в педагогику, где применяется для обозначения одной из образовательных технологий⁴. Впрочем, термин не «приживается» в традиционной педагогике, основной сферой его использования остается телеиндустрия, мультимедийная продукция и компьютерные игры.

В зарубежной практике термин edutainment в части случаев является синонимом понятия infotainment (сразу же отметим, что российские исследователи различают эти понятия, к чему мы еще вернемся позднее). Infotainment представляет собой еще один неологизм, образованный слиянием слов «information» («информация») и «entertainment» («развлечение»). Этот термин означает совмещение той или иной

информации (в основном образовательного характера) с развлечением. Infotainment отличается от edutainment более узкой сферой употребления: в отличие от термина edutainment, используемого для обозначения разного рода мультимедийной продукции, понятие infotainment используется в основном для характеристики телепродукции — телепередач, различных шоу, телеканалов и др.⁵

Зарубежные исследователи сходятся во мнении, что edutainment содержит в себе как образовательные, так и развлекательные элементы. Разные ученые по-разному оценивают то, в какой пропорции сосуществуют эти компоненты.

Высокую популярность среди российских исследователей получил не столько сам феномен «edutainment», сколько практика *приписывания* этого феномена как свойства тех или иных пространств, действий, событий, стихийных происшествий и прочего. Иначе говоря, феномен превратился в некую характеристику, дополнительное свойство, которое приписывают явлению.

Отсутствие базы достоверных теоретических источников приводит к тому, что каждая новая научная публикация, посвященная edutainment, либо вводит новое же определение термина (и, соответственно, приписывает ему новые свойства), либо опирается на достаточно сомнительные исследования предыдущих лет. Кроме того, каждое новое исследование привязано к той среде, где, по мнению исследователя, функционирует edutainment.

Так, школьный педагог называет «эдютейментом» школьный урок, в ходе которого задействованы элементы игры, мультимедийные технологии и увлечение участников учебного процесса.⁶

В свою очередь, исследователь практики мастер-классов в качестве основного определения термина сообщает, что edutainment «фокусирует связь на учебном процессе, имея при этом развлекательные цели»⁷.

Идеологи проекта «Теории и практики» (лекторий+журнал) предлагают понимать edutainment как «возможность получить информацию в самой непринужденной атмосфере»⁸.

Не миновал интерес к edutainment и социологов, которые трактуют edutainment как «понятие, обозначающее новые формы развлечения, поощряющие стремление к сложности, побуждающие пользователя к зондированию искусственных миров»⁹.

Назвать точное количество определений термина edutainment сложно, поскольку похоже, что оно равно количеству работ, так или иначе связанных с этим понятием. Кроме того, как видно из приведенных определений, разные авторы рассматривают edutainment как характеристику, феномен или образовательную технологию. В зависимости от этого меняется подход к исследованию, а вместе с ним и определение.

Общее согласие авторов можно встретить в следующем пункте: большинство из работ подчеркивает в edutainment наличие таких компонентов, как *развлечение*, *обучение* и *увлечение*. Однако очевидно, что edutainment не может трактоваться исключительно как сочетание этих трех компонентов, поскольку в таком случае «эдютейментом» можно назвать многие явления современной действительности (что, впрочем, сегодня и происходит).

Трактовка edutainment как симбиоза развлечения и обучения недостаточна еще и в силу того, что «развлечение» разными исследователями интерпретируется по-разному: в спектр интерпретаций входит и игра, и творчество, и цифровой контент, и многое другое.

В силу того что ни одно из существующих толкований феномена edutainment не кажется в полной мере удовлетворительным, важным кажется процесс формулировки такового. Первым шагом, на наш взгляд, должно стать определение компонента, доминирующего в edutainment. Иначе говоря, необходимо ответить на вопрос, какой компонент преобладает в edutainment — образование или развлечение?

Обратимся еще раз к этимологии термина edutainment, включающего в себя сочетание слов «education» («образование») и «entertainment» («развлечение»), и толкованию компонентов этого понятия.

Толковый словарь предлагает следующие трактовки понятия «образование»: 1) «целенаправленный процесс получения знаний», 2) «совокупность знаний, полученных в процессе обучения», 3) «обучение», 4) «просвещение».¹⁰

Как можно видеть из определений, образование зачастую трактуется как целенаправленный процесс получения тех или иных знаний (или результат такового) и воспринимается как безусловная ценность. Отметим, что ни в одном из встреченных нами определений не фигурируют такие слова, как «увлечение», «удовольствие» и т. п.

В свою очередь развлечение толковыми словарями определяется как 1) «активная деятельность, в результате осуществления которой человек испытывает удовольствие», 2) «занятие, времяпрепровождение, доставляющее удовольствие, развлекающее».¹¹

Философия, в числе прочего, трактует развлечение как способ «отвлечься от жизни» или, согласно Паскалю, «беспрестанно чередовать игры таким образом, чтобы не оставалось пустого места».¹²

Социология, описывая развлечение как часть рекреативной сферы, говорит об этом понятии как об «особом виде досуговой деятельности, который предполагает физическую, эмоциональную или интеллектуальную активность субъекта, направленную на получение удовольствия и впечатлений».¹³

В наиболее общем виде развлечение представляет собой досуговое действие, 1) отличающееся от привычной деятельности, 2) доставляющее удовольствие и 3) происходящее в свободное время.

Отметим, что понятия «образование» и «развлечение» нередко выступают контекстуальными антонимами, причем в русском языке слово «развлечение» зачастую обладает негативной/пренебрежительной коннотацией.

Однако определение edutainment-мероприятий, относящее к таковым «общедоступные лекции, семинары, презентации книг или выставок; а также кинопоказы, литературные вечера, предполагающие последующее обсуждение»¹⁴, указывает на то, что edutainment соотносим, скорее, со сферой досуга. Последняя, как можно видеть из приведенных выше определений, является частью развлекательной, а не образовательной сферы.

Мы привели здесь выборочные данные из проведенного исследования, но и это позволяет предположить, что целью участников edutainment является именно проведение досуга – развлечение; образование же, если и является целью, то целью не отрефлексированной.

Так, например, сегодня большую популярность набирает «Science Slam» — формат публичных соревнований молодых ученых, которые в течение 5–7 минут в доступной форме рассказывают присутствующим о своих исследованиях в разных сферах. Анкетирование посетителей «научных битв» показало следующие результаты.

Большинство пришедших отметило как цель посещения мероприятия пункт «интересно провести свободное время», что является, в первую очередь, целью, которая присуща развлечению. Разумеется, такая формулировка не является исключающей образовательные (вернее, познавательные) цели.

Фокус-группа, в состав которой вошли специалисты, чья деятельность так или иначе связана с образованием, для описания феномена edutainment воспользовались следующими лексическими единицами: «увлечение», «познание», «активность», «удовольствие», «эмоции», «юмор», «свобода», «активность», «взаимодействие», «радость» и др.

Исходя из определений понятий «развлечение» и «образование» подобный «тезаурус» можно считать характерным для сферы развлечения.

Л. Я. Лурье, организатор одного из крупнейших комплексов edutainment-мероприятий в Санкт-Петербурге, описывая концепцию проекта «Дом Культуры Льва Лурье», склоняется к тому, что подобные мероприятия являются, в первую очередь, способом так называемого интеллектуального досуга.

Таким образом, если рассматривать edutainment как образовательную технологию, что следует отметить: 1) вовлечение в процессы этого явления происходит во время досуга (*свободного* времени), 2) является добровольным и 3) преследует одной из главных целей интересное времяпрепровождение. Подобные характеристики указывают на то, что edutainment — феномен рекреативной сферы, преобладающим компонентом которой является развлечение.

И здесь уместно рассмотреть, как образовательные технологии проявляют себя по отношению к досуговой сфере. Размышления о сути досуга начали набирать популярность среди философов и социологов в середине XX века в связи со стремительно увеличивающимся количеством свободного (в соотношении с рабочим) времени.

Одним из основоположников социологии сферы досуга стал французский социолог Жоффр Роже Дюмазье, который одним из первых указал на то, что количество свободного времени современного жителя развитых стран имеет тенденцию к росту, а ценность такового превосходит ценность труда. Вместе с последним Дюмазье отметил важную тенденцию: досуг автономизировался, стал самостоятельной и самоценной сферой жизни социума, вместе с тем перестав являться, как раньше, отдыхом от работы и подготовкой к таковому. В этой связи Дюмазье говорит о наступлении «цивилизации досуга», в которой досуг становится одним из центральных элементов общественной жизни и начинает тесно взаимодействовать со всеми остальными сферами жизнедеятельности — культурной, политической, общественной и т. д.¹⁵

Под досугом традиционно предлагается понимать 1) собственно время, «свободное от работы и рутинных домашних обязанностей и пригодное для восстановления, расслабления, хобби, отдыха, а также культурных и художественных занятий» и 2) какую-либо деятельность, занимающую это время.¹⁶

Указание на это представляется нам особенно важным постольку, поскольку позволяет утверждать, что edutainment, являясь понятием из сферы досуга, едва ли может полноценно функционировать в образовательных учреждениях. Времяпрепровождение на школьных уроках состоит в большей степени из обучения (творческих занятий) и дисциплинирования. Привнесение в содержание урока тех или иных развлекательных компонентов не превращает время, проведенное на уроке, в развлечение.

Досуг по своей структуре — сложное многогранное явление, социологи выделяют в нем сотни различных элементов, предлагая различные способы классификации. Одной из наиболее популярных долгое время считалась классификация, базирующаяся на разделении двух основных функций досуга: 1) функции восстановления сил, затраченных индивидом на труд и так называемые непреложные занятия, и 2) функции духовного и физического развития.

В конце XX — начале XXI века популярность начинает набирать классификация, разработанная Р. А. Стеббинсом. Исследователь предложил разделить досуг на две основные группы: «серьезный» и «обычный» («случайный», «несерьезный») досуг.¹⁷

К обычному досугу можно отнести виды деятельности, не требующие какой-либо квалифицированной подготовки и приносящие немедленное удовлетворение: посещение зрелищных мероприятий, просмотр телепередач, путешествия, встречи с друзьями и т. п. Основными функциями «обычного» досуга считаются 1) рекреативная, отвечающая за снятие физических и психологических нагрузок, и 2) гедонистическая, которая связана с желанием людей наслаждаться жизнью.

В свою очередь, серьезный досуг включает в себя такие виды деятельности, для реализации которых необходимы определенные знания, умения, навыки. Такая деятельность направлена не только на достижение удовольствия, но и на саморазвитие личности; отличается регулярностью и обеспечивает индивиду определенные вознаграждения. К ней относятся хобби, волонтерство и т. п. В своей работе Стеббинс подчеркивает, что серьезный досуг «обычно требует значительных энергии и концентрации — двух очевидно изнуряющих затрат».¹⁸

Рассуждая о «серьезном» досуге, исследователи указывают на его следующие функции: 1) просветительскую — эта функция отвечает стремлениям человека к познанию; 2) творческую, способствующую самореализации индивида, раскрытию того потенциала, который остается невостребованным в рабочей и бытовой среде; 3) компенсаторную, дающую возможность разнообразить жизненные впечатления и избавиться от рутины повседневности путем расширения круга деятельности человека за пределами его профессиональной сферы.

Кроме того, оба типа досуга способны удовлетворять потребность людей в общении и социализации, иначе говоря, реализовывать коммуникативную функцию.

Представляя собой вид досуга, edutainment тем не менее не может быть отнесен ни к одному из упомянутых выше типов досуговой деятельности.

На первый взгляд, edutainment кажется принадлежностью сферы «серьезного» досуга: 1) способствует познанию; 2) позволяет раскрыть потенциал, не востребованный в обычной жизни; 3) даёт возможность «разбавить» рутину свежими впечатлениями и т. д.

В то же время edutainment (в отличие от других видов «серьезного» досуга) не требует ни регулярности (участие в edutainment-мероприятиях может быть постоянным, но это не является обязательным требованием), ни каких-либо специальных навыков и знаний, а также выполняет рекреативную и гедонистическую функции, что является чертами «несерьезного», или «разового», досуга. При этом edutainment реализует коммуникативную функцию и может способствовать социализации.

Все вышеперечисленное позволяет говорить об edutainment как о новом типе развлечения, совмещающем в себе черты «серьезного» и «обыкновенного» досуга. Можно предположить, что «образовательная» эффективность edutainment отчасти связана именно с его возможностью реализовывать функции обоих типов досуга разом.

В числе причин, повлиявших на рождение edutainment, принципиально важными являются еще и причины экономические. Именно бизнес, чувствуя запрос аудитории, порождает edutainment и извлекает из него прибыль: вход на большинство мероприятий платный, плата отнюдь не символическая. Так, например, семейный поход на интерактивную выставку обойдется примерно в тысячу рублей, столько же будет стоить и день, проведенный ребёнком в «КидБурге». Вход на одну из научных битв «Science Slam» обойдется в 500 рублей — без учета еды и напитков, заказанных в баре. Даже мероприятия со свободным входом вряд ли избавят от затрат: сложно найти человека, которому удавалось уйти из книжного без единой новинки. Словом, приобщение к edutainment вряд ли окажется дешевле чем, «стандартное» развлечение вроде похода в кинотеатр на популярную комедию.

Лев Лурье, комментируя свою деятельность, связанную с организацией edutainment-мероприятий, на вопрос о причинах возникновения его проекта, отвечает лаконично: «Мне понадобились деньги <...>. Когда возник вопрос об организации собственного бизнеса, стало ясно, что именно такие мероприятия мне удаются лучше всего и могут принести существенную прибыль».

Многие из бизнесменов, зарабатывающих на edutainment, утверждают, что это один из вариантов так называемого социального бизнеса.

«Мы знаем, что в России еще есть «живая» наука, есть молодые ученые, есть серьезные исследования мирового уровня. Задача была в том, чтобы наладить мостик между этими исследованиями и общественностью, в том числе молодыми людьми. Зачем это нужно? Мы хотим сделать имидж молодого ученого более привлекательным. Мы в этом видим некую собственную социальную ответственность», — говорит Сергей Карашевич, представитель «JetBrains» — компании, до недавнего времени занимавшейся организацией Science Slam в России.

Суммируя все изложенное выше, можно выделить следующие принципиально важные черты edutainment. Являясь частью досуговой сферы, edutainment представляет собой новый тип развлечения, сочетающий в себе такие функции «серьезного» и «обыкновенного» типов досуга, как познавательную, рекреативную, коммуникативную, компенсаторную и гедонистическую. Порождающей средой для edutainment является бизнес-сфера, которая одновременно отвечает познавательным потребностям аудитории и развивает так называемую моду на интеллектуальность.

Edutainment в российской практике — феномен сферы досуга, новый тип развлечения, совмещающий функции «серьезного» и «обычного» досуга.

Edutainment — это развлечение, обладающее образовательным потенциалом. Образовательный компонент в edutainment является сущностным фактором удовольствия, присущего развлечению.

А как этой технологией может воспользоваться педагог? Проведем небольшое исследование (которое советуем вам повторить в отношении вашего населенного пункта или вашего времени).

Ориентируясь на рейтинги портала «Теории и практики», мы выбрали для анализа несколько мероприятий, которые, на наш взгляд, представляют собой наиболее яркое воплощение феномена edutainment. В число таковых вошли 1) отдельные мероприятия («Science Slam», выставка «От Моне до Сезанна: французские импрессионисты»), 2) площадки edutainment-сцены Петербурга (книжные магазины «Порядок слов», «Все свободны», «Мы»; заведения общественного питания «Dead Poet's Bar», «Жан-Жак Руссо» и «Zoom»), 3) проекты, чьей основной сферой деятельности является организация edutainment-мероприятий («Дом культуры Льва Лурье»), и др.

Проведенное исследование позволило выявить следующие характерные черты феномена edutainment.

Процессы edutainment всегда проходят в специально организованных пространствах. Под организованным пространством подразумевается специально отведенная территория — помещение кафе, лекторий, парковая зона, пляж и т. д. Вид территории может быть любым — так, например, пространством для edutainment может стать газетная полоса, книга или сайт в интернете. Но, как ни странно звучит эта формулировка, у edutainment всегда есть границы, выход за которые прерывает процесс участия в нём.

Еще одно свойство edutainment — наличие временных рамок: режима работы кафе, срока проведения мероприятия, времени работы парка и т. д. Кроме того, у edutainment всегда есть организаторы — те, по чьей инициативе и в соответствии с чьей программой происходит процесс.

Все перечисленное позволяет судить о том, что феномену edutainment присуща запланированность. Иначе говоря, edutainment не может возникать стихийно, без подготовки.

Кроме того, для того чтобы edutainment «состоялся», необходима группа людей — организаторов и участников процесса. Сложно представить некий индивидуальный «edutainment» — организованный одним человеком для самого себя.

Еще одна важная черта — интерактивность: все участники edutainment в той или иной степени взаимодействуют. Это взаимодействие может происходить в формах групповых действий, обмена репликами, вопросов к участникам и т. п. Стоит обратить внимание на интересную связь. С одной стороны, интерактивность порождается увлеченностью участников процесса, их желанием вступить в коммуникацию, получить больше информации. С другой стороны, интерактивность, «включая» участников edutainment в коммуникативные круги, повышает уровень увлеченности и вовлеченности в процесс.

Одной из важнейших категорий для понятия edutainment, на наш взгляд, является категория свободы. Участие в edutainment всегда добровольно, потенциальным участникам предоставляется широкий выбор мероприятий, кроме того, потребители edutainment продукта вольны самостоятельно выбирать, сколь глубоким будет их уровень участия. Участники могут в любой момент прекратить свое участие — выйти из процесса. И, что при этом существенно, «edutainment» не накладывает никаких обязательств: никто не принудит посетителей лекции Быкова, посвященной советской литературе, читать произведения Горького или писать исследовательскую работу о творчестве Солженицына. Другое дело, что такая «отдача» вполне вероятна, — и это тоже одна из характерных черт edutainment.

Содержание edutainment отличается актуальностью. Так, например, лекция Льва Лурье об архитектуре петровской эпохи легко «увязывается» с современной политикой, а рассказ участника Science Slam о лингвистике — с трендами в области моды.

Важным качеством содержания edutainment является и его **доступность** для участников. Под доступностью мы предлагаем понимать способность того или иного контента быть понятным для слушателей, не имеющих специальных навыков/умений и предварительной подготовки. Тот же Лев Лурье, рассказывая о процессе подготовки материала для того или иного события, говорит о том, что рассчитывает на массового слушателя, не имеющего исторического образования.

«Я понимаю, что часть моих слушателей вряд ли видит большую разницу между Екатеринами — Первой и Второй, а о крестьянских войнах в последний раз слышала на скучных школьных уроках, — говорит Лев Лурье. — Значит, моя задача — сделать лекцию не просто интересной, но и понятной для всех. Это не равносильно редуцированию и опошлению, ведь еще одна часть моих слушателей — это люди, интересующиеся историей, регулярно приходящие на лекции, чтобы узнать то, чего обычное историческое образование дать не может. Поэтому важно преподнести сложный материал в такой форме, которая будет одинаково доступна и старшекласснику, и пенсионеру».

Еще одним свойством является включение в edutainment мультимедийных технологий и элементов игры. Впрочем, эти черты не являются сигналом того, что происходящий процесс представляет собой edutainment. В эпоху, когда мультимедийные технологии становятся неотъемлемой частью жизни, они используются

практически везде, поэтому считать их существенным признаком какого-либо процесса невозможно. Что же касается игровых элементов, тут можно вспомнить концепцию Й. Хейзинги, утверждающего наличие игры абсолютно во всех сферах жизни.¹⁹ Так что вряд ли игру можно назвать «ярлыком» какого-либо явления.

Таким образом.

Исследовательские выводы для дальнейшего проектирования.

Термин edutainment, появившийся впервые в работах западных исследователей, оказавшись в поле российской действительности, обрел индивидуальные черты и в конце XX — начале XXI века превратился в самостоятельный феномен. Современные интерпретации этого понятия в практике отечественных и зарубежных исследователей отличаются друг от друга.

Edutainment в контексте жизни современного социума в России следует рассматривать, в первую очередь, как феномен досуговой сферы. Обладая образовательным потенциалом, edutainment-мероприятия тем не менее представляют собой особый тип развлечения. Одной из отличительных черт такого развлечения является его способность одновременно реализовывать функции и «серьезного», и «несерьезного» досуга. В некотором смысле edutainment делает образование содержанием развлечения.

Иными словами, **edutainment — это развлечение, обладающее образовательным потенциалом. Образовательный компонент в edutainment является сущностным фактором удовольствия, присущего развлечению.**

При этом edutainment не стоит приравнивать к традиционному фундаментальному образованию: скорее, его можно рассматривать как возможность «продегустировать» новые знания. Как для того, чтобы попробовать блюда китайской кухни, не обязательно ехать в Китай, так и для того, чтобы «продегустировать» физику, вовсе не обязательно поступать, скажем, в «Бауманку».

С образовательной точки зрения ценность edutainment заключается не в том, чтобы всесторонне осветить ту или иную научную отрасль, а в том, чтобы открыть у его участников некие новые «тезаурусы», развить интерес, а в лучшем случае — стимулировать к самостоятельному исследованию того или иного вопроса. На наш взгляд, edutainment является превосходным катализатором для пробуждения так называемой поисковой активности или исследовательского поведения.

Возникновению и росту популярности феномена edutainment способствует, с одной стороны, мода на интеллектуальность, и бизнес, отвечающий на новые запросы аудитории — с другой.

К числу характеристик edutainment можно отнести такие черты, как 1) запланированность, 2) интерактивность, 3) свобода, 4) актуальность, 5) использование мультимедийных технологий, 6) игровые элементы, 7) доступность.

Хотя возникновение edutainment и мало связано с так называемым кризисом образования, на наш взгляд, именно развитие этого феномена способно помочь в преодолении кризиса.

Кроме того, как уже и было отмечено ранее, edutainment обладает потенциалом, способным пробудить поисковую активность, а вслед за ней и исследовательское поведение. Поисковые процессы, в свою очередь, тесно связаны с учением Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития²⁰.

Важным является и то, что edutainment включает в себя элементы игры. Теоретическое обоснование необходимости включения игрового компонента в обучение мы находим у многих зарубежных и отечественных исследователей.

Наиболее известным идеологом игры можно считать нидерландского историка и культуролога Йохана Хейзингу. Его работа «Человек играющий» ясно показала место игры в познании, культуре и развитии цивилизации. По Хейзинге, игра — это движущий механизм, позволяющий человечеству расти, совершать новые открытия, совершенствоваться. Корни игры Хейзинга обнаруживает еще на самых ранних этапах развития человечества.²¹

Лев Семенович Выготский, называя игру «не преобладающим, а ведущим моментом в развитии ребенка», утверждал, что «игра и создает зону ближайшего развития ребенка. В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения»²².

Примечания

¹ Bowdoin Van Riper A. Learning from Mickey, Donald and Walt: Essays on Disney's Edutainment Films. Jefferson, N.C.: McFarland, 2011.

² Там же.

³ Diaz-Redondo R., Fernandez-Vila A., Rey-Lopez M. A Model for Personalized Learning trough IDTV // Lecture Notes in Computer Science. 2006. Vol. 4018. P. 457–461.

⁴ Diaz-Redondo R., Fernandez-Vila A., Rey-Lopez M., указ.соч.

⁵ Abrams S. S., Walsh S. Gamified Vocabulary: ONLINE RESOURCES AND ENRICHED LANGUAGE LEARNING // Journal of Adolescent & Adult Literacy. 2014. Vol. 58. No. 1. P. 49–58.

- ⁶ Витова А. В. Эдьютеймент на уроках математики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 2. С. 123–126.
- ⁷ Радаева Ю. В. Эдьютеймент как средство снятия языкового барьера (на примере проведения кулинарного мастер-класса) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 1. С. 157–160.
- ⁸ Edutainment – новый формат получения знаний. URL: <http://education.ua/2010/02/edutainment/> (дата обращения: 20.12.2014).
- ⁹ Пастухов А. Г. Инфотеимент и эдудеймент: цифровые медиа против бумажных? // Филология и человек. 2012. №4. С. 183–193.
- ¹⁰ Толковый словарь русского языка / Под ред. Н. Татьянченко. М., 2007.
- ¹¹ Толковый словарь русского языка / Под ред. Н. Татьянченко. М., 2007.
- ¹² Философский энциклопедический словарь. М., 2009.
- ¹³ Социология. Энциклопедия. М., 2003.
- ¹⁴ Кулева М. А. «Умный и это видно»: социокультурный анализ сцены edutainment в Петербурге: дис. магистра социологии. НИУ «Высшая школа экономики». СПб., 2011. (На правах рукописи)
- ¹⁵ Дюмазедье Ж. На пути к цивилизации досуга // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 12. Социально-политические исследования. 1993. № 1. С. 83–88.
- ¹⁶ Грушин Б. Свободное время. Актуальные проблемы. М., 1966.
- ¹⁷ Стеббинс Р. А. Свободное время: к оптимальному стилю досуга (взгляд из Канады) // Социологические исследования. 2000. № 7. С. 64–72.
- ¹⁸ Стеббинс Р. А. Указ.соч.
- ¹⁹ Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. М., 2007.
- ²⁰ Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 2008.
- ²¹ Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. М., 2007.
- ²² Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Стенограмма лекции, прочитанной в 1933 году в ЛГПИ им. А. И. Герцена. URL: <http://dob.1september.ru/articlef.php?ID=200500510> (Дата доступа: 20.12.2013).

ТЕСТ

1. Homo ludens в переводе с латинского означает «человек смеющийся». да — нет
2. Игра моложе культуры — таков лейтмотив концепции Йохана Хейзинги. да — нет
3. Семантическое поле Игры моделирует у Гессе в основном сферу эстетической деятельности, которая рассматривается им как деятельность, организующая все сферы жизни общества и человека на основе порядка и ясности, благочестия и дисгармонии. да — нет
4. Игра поможет изменить отношения «учитель — ученик», а точнее — дополнить их ролевые репертуары в педагогическом процессе, если учитель сможет стать Мастером игры. да — нет
5. Игра рассматривается как модель поведения, которая включает формальную структуру (правила игры), семантику (смысл и значение последовательности игровых ходов) и технологию (оптимальный выбор успешных стратегий). да — нет

РЕФЛЕКСИЯ ПО ТЕМЕ

У вас есть любимые игры? Если да, то какие?

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

1. «ЧАСИКИ»

(Зицер Д. *Азбука НО. Практическая педагогика. СПб., 2007*)

Хорошим примером формы, используемой на этапе знакомства, может служить методика «Часики». При кажущейся простоте она довольно универсальна и при грамотном подходе практически гарантирует достижение заданного результата.

Вопросы. Заметки. Комментарии.

В начале ведущий просит участников нарисовать на листе бумаги большой циферблат. Затем все участники назначают друг другу встречи, записывая имена тех, с кем договорились встретиться, рядом с часом, в который назначена встреча. Так, например, Светлана договорилась встретиться с Володей в пять часов.

Володя записывает «Светлана» рядом с цифрой 5, а Светлана пишет «Володя» рядом с пятеркой на своих нарисованных часах. Следующий этап — встречи.

Ведущий называет условное время: Сейчас пять (или шесть, или семь и т. д.) часов, и участники «встречаются с теми, с кем договорились на это время». При этом ведущий называет тему встречи, то есть задает тему разговора в парах на ближайшие две-три минуты. За несколько минут проходит условный час. И снова следующая встреча, и новая тема. Очень четкие и понятные рамки, внутри которых участник может почувствовать себя максимально свободно.

Для того чтобы участники начали знакомиться друг с другом, для того чтобы они обратили друг на друга внимание и попробовали найти в группе людей, потенциально близких, мы должны предложить темы, которые позволят это сделать.

«Как я люблю проводить свое свободное время».

«Какие книги я люблю читать».

«Что я не люблю в людях». Подобные темы дадут возможность начать разговор. Темы должны меняться от простых ко все более глубоким. Однако не надо предлагать слишком личные, интимные темы — участники не готовы пока разговаривать на этом уровне.

Если мы предложили подходящее направление для общения, у участника есть шанс почувствовать, что среди незнакомых людей вдруг появились те, с кем интересно было бы продолжить разговор, с кем хотелось бы познакомиться ближе. Немаловажно и то, что на самом деле участники имеют возможность «обмануть» ведущего и поговорить на другую тему. Излишне добавлять, что этот факт не должен мешать ведущему. Произошло главное: в группе удалось структурировать личностное общение. Участники ощущают себя в безопасности. Ведущий лишь «помогает» им, задавая удобные рамки. Заполняют эти рамки они сами. Той же цели служит и формулирование темы заключительной встречи как «свободной».

2. «БАРОМЕТР»

(Зицер Д. *Азбука НО. Практическая педагогика. СПб., 2007*)

Это форма, придуманная для открытия группы. Особенно хороша она в тех случаях, когда речь идет о новой серьезной теме. Барометр организывает личностный вход в тему, в соответствии с законами НО.

В первую очередь, естественно, необходимо подготовиться к сессии.

Для начала при помощи мела, клейкой ленты или веревки разделим комнату, в которой мы работаем с группой, на две половины, проведя по полу ровную линию. На одной стене закрепим табличку с надписью «ДА», а на противоположной — «НЕТ». Таким образом, пространство окажется поделенным на две половины: да и нет. Подготовим листы бумаги по количеству утверждений, которые мы вскоре предложим участникам. На каждом из листов схематично изобразим план комнаты — «вид сверху», то есть разделим лист пополам, написав по разным сторонам «да» и «нет».

Теперь самое главное: темы, вопросы, дилеммы, которые, которые мы предлагаем участникам для исследования. Необходимо сформулировать 8–10 утверждений, связанных с общей темой. Наша задача заключается не в том, чтобы выяснить мнение участников. Это не соцопрос. Самое важное — дать участникам возможность задуматься над предложенными утверждениями, проверить их, сформулировать свое отношение, выбрать личную позицию. Важно выбрать темы, по поводу которых у разных участников могут быть разные мнения. (Именно поэтому лучше проводить «Барометр» на этапе, когда ведущий достаточно хорошо знаком с группой и поэтому может делать подобные прогнозы.) Утверждения должны быть подобраны так, чтобы у каждого участника была возможность высказать свое мнение на основе личных представлений и опыта.

Вопросы. Заметки. Комментарии.

Утверждения могут быть сформулированы и в виде вопроса, начинающегося словами «Правда ли, что...» В данной форме легитимно задать «закрытый» вопрос, поскольку на этом этапе мы ждем от участников именно однозначных ответов.

Необходимо помнить, что чем более конкретный характер будут носить предлагаемые группе положения, тем глубже будет их дальнейшее исследование, поскольку в таком случае участники смогут опереться не на стереотипы, а на собственный опыт.

Правила, которые ведущий объясняет, таковы: участникам предстоит «голосовать ногами», то есть физически перемещаться по комнате, выражая свое согласие или несогласие с прозвучавшим утверждением. Чем больше степень согласия или несогласия участника, чем более он уверен в правильности

(или ошибочности) данного утверждения, тем ближе он подойдет к табличке «ДА» или, соответственно, к табличке «НЕТ». Чем ближе участник находится к линии, разделяющей комнату, тем меньше его уверенность в собственной правоте. Таким образом, ответы являются дифференциальными. Если же участник выберет встать непосредственно на линию, это будет означать «ни да, ни нет», «и да, и нет» или «я не готов отвечать». Все эти варианты проговариваются ведущим в процессе установки. «Голосование ногами» происходит в тишине. Попросите участников не заявлять вслух о своем отношении к прозвучавшему высказыванию, дабы не мешать другим, не влиять на их выбор. Оглашая высказывания, ведущий дает участникам несколько секунд на обдумывание, повторяет утверждение еще раз, а когда все заняли то или иное местоположение в комнате, схематично зарисовывает сложившуюся картину на листах — схемах. Таким образом, у ведущего оказываются схематические ответы-реакции на все утверждения.

Далее начинается то, ради чего все затевалось, — непосредственное обсуждение. Возвращаясь к каждому из прозвучавших высказываний, предложим участникам, на сей раз словами, а не ногами, прокомментировать свой ответ, объяснить свою позицию, проверить, сопоставить ее с позицией других. Схемы помогут ведущему и участникам вспомнить картину групповых перемещений. «Голосование ногами» займет минут десять, а на обсуждение может понадобиться и несколько часов. Понятно, что процесс обсуждения в рамках этой формы всегда является глубоким, ведь участники не просто исследуют тему, они проверяют уже заявленные собственные позиции.

Барометр, с одной стороны, гарантированно вовлекает все сто процентов участников в процесс, а с другой — дает каждому возможность ответить на вопросы, связанные с темой, себе самому, без необходимости отчитываться за собственную позицию. Участник сам выбирает, насколько глубоко он готов на эти вопросы ответить на каждом этапе. В этой форме участник не испытывает никакого давления ни со стороны ведущего, ни со стороны группы. В процессе обсуждения каждый выбирает, насколько он готов защитить или просто объяснить свою позицию и в какой степени прислушаться к мнению других участников, поспорить с ними, скорректировать свое мнение и т. д.

3. ИГРА «КРЕСТИКИ-НОЛИКИ». (Успешное чтение: теория и практика. СПб., 2009)

Учителем заранее разрабатывается клетчатое поле размером 3 × 3 ячейки. Каждая ячейка — отдельный вопрос. Для каждого вопроса предлагается четыре варианта ответа (истинный, два близких к истинному, юмористический). При продумывании вопросов (по возможности) учитываются все девять типов интеллекта ученика.










Игра может применяться как в командном формате, так и в одиночном формате. В командном формате класс разбивается на две команды. Одна команда — «Крестики», а вторая — «Нолики». Выигрывает та команда, которая быстрее закроет ряд. Однако, если в поле останутся нераскрытые вопросы, учитель может предложить ответить и на них всем вместе.

В одиночном формате игра может использоваться с целью тестирования или организации фронтальной работы со всем классом. В этом случае игроку присваивается знак «крестик».

Пример задания для реализации игры «Крестики-нолики»

<p>1. Порядок</p> 	<p>2. Поиск</p> 	<p>3. Определение</p> 
<p>4. Структура</p> 	<p>5. Внешний вид</p> 	<p>6. Луч</p> 
<p>7. Фигура</p> 	<p>8. Длина</p> 	<p>9. Формула</p> 

ПЕРСОНАЛЬНАЯ КАРТА СТУДЕНТА

МОДУЛЬ 8

МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВЫХ ПРОБЛЕМНЫХ ДИСКУССИЙ

ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ

в процессе изучения темы студенты

- узнают специфику организации групповых проблемных дискуссий
- примут участие в игре «Дебаты»
- разработают варианты использования дискуссионных форм в собственном авторском курсе

ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И ОСМЫСЛЕНИЯ (По лекциям Е. И. Казаковой)

Ключевым понятием данной главы является «дискуссия».

Дискуссия (от лат. discussio — рассмотрение, исследование) — обсуждение какого-либо проблемного, спорного вопроса. Близкими по смыслу понятиями выступают:

- диспут (от лат. disputare — рассуждать, спорить) — публичный спор на какую-либо тему;
- диалог (от греч. dialogos — dia (сквозь, через) + logos (слово)) — разговор между несколькими лицами, переговоры, обмен мнениями.

Рассмотрим дискуссионные формы, целесообразные для применения тьютором при работе с нашей учебной программой. Простейшая форма была уже названа ранее — это **дискуссия по проблемному вопросу**, проводимая в малой группе.

При проведении таких дискуссий можно не особо сосредоточиваться на организационных вопросах. В роли катализатора и организатора дискуссии в этом случае выступает проблемный вопрос, заданный учебным пособием, тьютором, кем-то из участников дискуссии. Для активизации группового обсуждения тьютор может предложить группе обсудить два предложенных пути решения проблемы, два противоположных оценочных суждения или использовать другие приемы создания проблемных ситуаций.

Принципиально важным для учебной дискуссии представляется этап ее завершения, когда участники дискуссии подводят ее итоги, отвечая на ряд дополнительных вопросов:

- Какое новое знание получено в ходе дискуссии?
- По каким позициям взгляды участников дискуссии совпадают в наибольшей степени?
- По каким позициям обнаружено максимально расхождение во взглядах участников дискуссии?
- Какие новые вопросы поставили перед собой участники?

Вопросы могут быть детализированы или сформулированы иным способом, но важно, чтобы дискуссия, проводимая в учебных целях, имела завершение, направленное на овладение ее участниками новыми образовательными компетентностями.

Заметим, что организация дискуссий для изучения нашей модульной программы представляется принципиальной позицией. Очень важно обрести опыт участия в дискуссиях хотя бы ради того, чтобы осознать, что люди (в том числе и партнеры, коллеги, ученики школы, их родители) могут иметь весьма существенные расхождения во взглядах на актуальные проблемы и процесс согласования этих взглядов весьма непросто.

Второе основание для придания особой значимости дискуссионным формам состоит в диалектической природе дискуссионного метода. Собственно, дискуссии помогают осознать важнейшее правило современного менеджмента: искусство управлять людьми состоит не в поиске единственно правильного управленческого решения в каждой конкретной ситуации, а в нахождении оптимального решения для данной конкретной ситуации, выступающего чаще всего продуктом множественных компромиссов.

И третье: важнейшая социальная функция современной школы заключается в формировании процедур и институтов гражданского общества, логика становления которого состоит в привлечении как можно больших общественных слоев к обсуждению актуальных проблем развития личности, общества и государства. Вне развития дискуссионной культуры решение этой задачи представляется невозможным.

Естественно, каждый тьютор будет самостоятельно конструировать дискуссионные ситуации и их организационное воплощение в зависимости от личного опыта и предпочтений. Здесь мы приведем еще несколько дискуссионных форм, ставших популярными в силу своей эффективности в образовательном процессе взрослых.

Рассмотрим одну из наиболее фундаментальных форм организации групповых дискуссий, получившую в массовой педагогической практике название «Дебаты». «Нам нужен диалог в прямом значении этого слова, согласно которому смысл течет сквозь и среди людей, в отличие от обмена, где каждый пытается выиграть, утвердив свой взгляд. Диалог, следовательно, означает создание чего-то нового, когда выигрывают все», — писал в начале 90-х годов известный физик Д. Бом (далее приводится описание, предложенное Т. В. Светенко).

Игра «Дебаты» разработана в свое время группой американских педагогов как целостная педагогическая технология, направленная на развитие культуры ведения диалога в образовательном процессе. Ее российская модификация способствует:

- развитию критического мышления (о сущности которого мы говорили ранее);
- развитию коммуникативной культуры, формированию навыков публичного выступления;
- становлению исследовательских навыков (например, при поиске необходимой аргументации);
- формированию организационных навыков (организация работы с материалом, организация материала для дискуссии, организация работы команды);
- формированию навыков слушания и ведения записей.

Для реализации поставленных задач в технологии предусматривается определенная последовательность действий.

УСЛОВИЯ ИГРЫ: В игре принимают участие две команды (одна утверждает тезис, а другая его отрицает). Команды в зависимости от формата дебатов состоят из двух или трех игроков (спикеров). Суть игры заключается в том, чтобы убедить нейтральную третью сторону, судей в том, что ваши аргументы лучше (убедительнее), чем аргументы вашего оппонента.

Примером темы для игры в дебаты может выступить следующий тезис: «*Групповые дискуссии в образовательном процессе являются необходимым элементом*».

Каждый этап технологии имеет собственную структуру и систему используемых методов и приемов.

ПОДГОТОВКА к игре начинается с определения ее темы (тезиса). В «Дебатах» тема формулируется в виде утверждения, например: «Введение подушевого финансирования гарантированно повысит качество образовательного процесса». При подборе темы необходимо учитывать требования, согласно которым «хорошая» тема должна:

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

Обобщенно структура первого этапа может быть представлена следующим образом.

ПОДГОТОВКА К ИГРЕ

1. Работа с информацией по теме:

- активизация знаний учащихся (групповой мозговой штурм);
- поиск информации с использованием различных источников;
- систематизация полученного материала;
- составление системы аргументов утверждения и отрицания тезиса, подготовка раунда вопросов и т. д.;
- формулирование и обоснование аргументов, подбор поддержек;
- построение стратегии отрицающей стороны;
- умение правильно формулировать вопросы;
- овладение знаниями риторики и логики и применение их на практике;
- овладение навыками эффективной работы в группе, аутотренинга и релаксации.

Итак, на **подготовительном этапе** обучающиеся должны не только глубоко изучить и тщательно проработать содержание предлагаемой для игры темы, но также дать определения каждому понятию в тезисе, составить систему аргументов как для утверждающей, так и для отрицающей стороны, так как жеребьевка команд осуществляется незадолго до начала самой игры. При этом для каждой стороны продумывается стратегия отрицания, то есть составляются контраргументы на возможные аргументы оппонентов, а также предполагаются вопросы, которые способствуют обнаружению противоречий в позиции противоположной стороны.

Проводить игру «Дебаты» можно в соответствии с различными форматами. В России в основном применяются два формата: «Дебаты К. Поппера» и «Парламентские дебаты».

Формат «Дебаты К. Поппера». Роли в командах.

Первый спикер утверждающей стороны (У1), второй спикер утверждающей стороны (У2), третий спикер утверждающей стороны (У3). Аналогично обозначены три спикера отрицающей стороны. В соответствии с форматом им представляется следующая возможность для высказываний.

ПОРЯДОК ВЫСТУПЛЕНИЙ	ЗАТРАЧИВАЕМОЕ ВРЕМЯ	СОДЕРЖАНИЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ
У1	6 мин	<ul style="list-style-type: none"> ■ представление команды; ■ формулировка темы, актуальность; ■ определение ключевых понятий, входящих в тему (корректно); ■ выдвижение критерия (ценность или цель команды); ■ представление аргументов утверждающей стороны
Вопросы О3 к У1	3 мин	<ul style="list-style-type: none"> ■ третий спикер отрицающей стороны задает первому спикеру утверждающей стороны вопросы, направленные на ослабление аргументации
О1	6 мин	<ul style="list-style-type: none"> ■ представление команды; ■ формулировка тезиса отрицания; ■ принятие определений ключевых понятий; ■ атака или принятие критерия оппонентов; ■ опровержение позиции утверждения; ■ представление аргументов отрицающей стороны
Вопросы У3 к О1	3 мин	<ul style="list-style-type: none"> ■ третий спикер утверждающей стороны задает первому спикеру отрицающей стороны вопросы, направленные на ослабление аргументации
У2	5 мин	<ul style="list-style-type: none"> ■ опровержение аргументов оппонентов; ■ восстановление и развитие собственной аргументации; ■ приведение новых доказательств и поддержек.
Вопросы О1 к У2	3 мин	<ul style="list-style-type: none"> ■ еще одна серия вопросов, направленная на ослабление аргументации
О2	5 мин	<ul style="list-style-type: none"> ■ опровержение аргументов оппонентов; ■ восстановление и развитие собственной аргументации; ■ приведение новых доказательств и поддержек
Вопросы У1 к О2	3 мин	<ul style="list-style-type: none"> ■ еще одна серия вопросов, направленная на ослабление аргументации

<p>УЗ</p>	<p>5 мин</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ выделение наиболее важных вопросов, по которым произошло столкновение мнений, в порядке их следования в кейсе; ■ сравнительный анализ позиций сторон по ключевым вопросам и объяснение того, почему приводимые командой аргументы более убедительны; ■ заключение
<p>ОЗ</p>	<p>5 мин</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ выделение наиболее важных вопросов, по которым произошло столкновение мнений, в порядке их следования в кейсе ■ сравнительный анализ позиций сторон по ключевым вопросам и объяснение того, почему приводимые командой аргументы более убедительны; ■ заключение

Каждая команда (в составе трех спикеров) имеет возможность брать тайм-ауты между любыми раундами общей продолжительностью 8 мин.

Каждый спикер во время игры выполняет строго определенные технологией игры роли или функции, причем роли первых спикеров отличаются друг от друга, а роли вторых и третьих совпадают.

За временем на протяжении всей игры следит «тайм-кипер», который предупреждает команды и судей за 2, 1 и 0,5 минуты об окончании времени выступления (подготовки).

Приведем описание еще одного формата групповой дискуссии в форме «дебатов». **Формат «Парламентских дебатов».** Парламентские дебаты построены по принципу дебатов в современном парламенте. В игре принимают участие две команды по два человека. Одна команда представляет правительство (премьер-министр и член правительства), а другая — лояльную оппозицию (лидер и член оппозиции). Спикер палаты управляет ходом дебатов и является одним (или единственным) из судей. Тема формулируется достаточно широко, для того чтобы правительство могло выбрать любой частный аспект этой темы (о своих намерениях правительство сообщает в начале игры). Например, общая тема: «Эта палата утверждает, что введение подушевого финансирования — настоятельная необходимость современной образовательной политики». Оппозиция же обязана опровергать аргументацию утверждающей стороны, но не обязана выдвигать собственные конструктивные модели.

КАЖДАЯ КОМАНДА РАСПОЛАГАЕТ ВРЕМЕНЕМ ДЛЯ ТРЕХ РЕЧЕЙ, ПОРЯДОК РЕЧЕЙ ТАКОВ:

1. Премьер-министр — конструктивная речь 7 мин
2. Лидер оппозиции — конструктивная речь 8 мин
3. Член правительства — конструктивная речь 8 мин
4. Член оппозиции — конструктивная речь 8 мин
5. Лидер оппозиции — опровержение 4 мин
6. Премьер-министр — опровержение 5 мин

В Парламентских дебатах отсутствуют раунды перекрестных вопросов, они задаются прямо по ходу речи оппонентов. Когда выступающий из одной команды произносит свою речь, член другой команды может встать с места и задать краткий вопрос или сделать комментарий (не более 15 секунд). Но выступающий может не принять вопрос или попросить немного подождать. Вопросы команды имеют право задавать только в первых четырех речах в промежутке между концом первой и началом последней минуты выступления.

Тайм-кипер отмечает знаком конец первой и начало последней минут выступления. В ходе речей опровержения конец первой минуты не обозначается.

РАЗБОР РЕЗУЛЬТАТОВ ИГРЫ И ЕЕ ХОДА — важный и необходимый этап в достижении целей данной технологии (наиболее эффективно этот этап проходит, если игра была записана на видеокассету, то есть появляется возможность увидеть игру во всех деталях). При проведении анализа дебатов недопустимо

сравнивать выступления спикеров между собой, учащегося можно сравнивать только с самим собой. Любая критика выступления должна быть конструктивной. На первое место в анализе игры должен выступать самоанализ команды и каждого игрока. Основными критериями для анализа игры могут быть критерии, по которым осуществляется судейство, а также эффективность выбранных аргументов и контраргументов, проведения раунда перекрестных вопросов, выполнение каждым спикером своей роли, слаженность работы команды и др.

Игра «Дебаты» согласно любому формату подлежит оценке судейской коллегии. При подведении итогов игры может использоваться как международный протокол, так и российский. Последний является более формализованным, так как в нем указаны критерии для оценивания игры каждого игрока. К данным критериям относятся: содержание речей спикеров (разнообразие, глубина, доказательность и отношение к теме аргументов и аспектов, наличие фактических ошибок и умение работать с вопросами), структура выступлений (соответствие роли спикера, логика построения речи, структурированность выступления, соблюдение регламента) и способ (культура речи, культура общения и корректность по отношению к оппонентам).

Структура международного протокола более простая, так как судья выносит свое решение на основе сравнения аргументов сторон (их убедительности и доказательности). Таким образом, акцент переносится на столкновение позиций двух команд, то есть непосредственно на дебаты.

Представляется необходимым упомянуть и о других форматах дискуссий, которые также могут быть использованы в учебном процессе.

Открытые дискуссии (Plenary Debates) предусматривают постановку проблемы с последующим обсуждением без чёткого выделения утверждающей и отрицающей стороны и с привлечением широкого круга участников, но здесь важно то, чтобы определённое знакомство с предметом обсуждения имело место ранее, а также необходимо руководство дискуссией с тем, чтобы она носила конструктивный характер.

Дискуссии в форме телевизионного talk-show (Panel Debates), с которыми многие познакомились в ходе избирательных кампаний, требуют от ведущего особого умения направить дискуссию по существу вопросов, избегая «хождения по кругу», для чего необходимо предварительно предусмотреть как принципиальные основы, так и точки расхождения, столкновения мнений в рамках дискуссии.

Дискуссия может быть проведена в письменной форме. Ранее уже упоминалась стендовая форма проведения дискуссии. Можно назвать такие формы организации дискуссии (или ее отдельного этапа), как организация «стены гласности», на которой каждый участник дискуссии может написать свое мнение по любой из заданных (предыдущими участниками) тем. Такая форма дискуссии созвучна современным диалогам, организуемым в сети Интернет. Можно выделить две основные разновидности: чат (преимущественно молодежная форма диалога) и открытый обмен мнениями в логике виртуальной конференции.

Заметим, что режим «дискуссионной гостиной» становится необходимым элементом любого образовательного или научного портала, размещенного в Сети. Эта технология может быть взята на вооружение тьюторами, обеспечивающими долгосрочное сопровождение участников семинаров по освоению модульной программы.

ТИПОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Какие формы организации групповых дискуссий должен будет применять педагог при работе над программой?
2. Выберите темы, сформулированные, на ваш взгляд, корректно, объясните свою точку зрения: «Терроризм оправдан», «Октябрь 1917 года был неизбежен», «Граждане имеют право на ношение огнестрельного оружия», «Технический прогресс ведет к гибели цивилизации», «Школьная форма должна быть обязательной». Предложите собственный тезис для дебатов по любому учебному предмету в соответствии с критериями формулирования темы.
3. Проведите сравнительный анализ технологии проведения игры «Дебаты» и любого конкретного примера исторических (или литературных) дебатов.
4. Создайте собственный вариант формата игры «Дебаты», который можно было бы применить в учебном процессе на конкретном занятии.
5. **Познакомьтесь с нормами дебатера. Прокомментируйте предложенные позиции.**
Нормы для дебатёра

- при обсуждении сторон дебатёры должны воздержаться от личных нападок на своих оппонентов;
- дебатёры должны спорить в дружественной манере;
- язык и жесты, используемые дебатёрами, должны отражать их уважение к другим;
- дебатёры должны быть честными и точными в полную меру своих познаний, представляя поддержку и информацию. Дебатёры никогда не должны умышленно искажать факты, примеры или мнения;
- дебатёры должны внимательно слушать своих оппонентов и постараться сделать всё, чтобы не искажать их слова во время дебатов.

ДИСКУССИИ

Одна из задач современной школы — обучение демократическим и гуманистическим принципам деятельности. Для этого используются различные методы и технологии, в частности те, которые вырабатывают у учащихся опыт совместной деятельности.

В этой связи одно из заметных мест принадлежит учебной дискуссии, как групповому, так и двустороннему диалогу. С одной стороны, диалогу с конкретным содержанием, где учащиеся осознают глубину обсуждаемой проблемы, актуализируют и переосмысливают полученные ранее знания, с другой — диалогу с партнерами в классе (группе). В результате организации взаимодействия, выполнения коллективной задачи вырабатывается общий подход, согласование, формируется навык соблюдения принятых правил и процедур совместной деятельности. Цель дискуссии не столько в том, чтобы разрешить проблему, а скорее в том, чтобы углубить её.

В результате применения учебной дискуссии:

- происходит обмен информацией, развивается критическое и рефлексивное мышление, создаются необходимые условия для общего развития интеллекта;
- расширяются границы восприятия за счет разных подходов к одному и тому же предмету или явлению, за счет несовпадения мнений;
- формируется коммуникативная и дискуссионная культура в процессе поиска группового соглашения;
- обогащается эмоциональный опыт, так как группа — это богатейшее поле эмоционального напряжения, где переплетается удивительное многообразие эмоциональных проявлений;
- ребенок обретает поведенческий опыт, социальная ценность которого огромна для всей его последующей жизни;
- ребенок может сопоставить свое «Я» с другими (самодиагностика).

Именно в группе формируется индивидуальность ребенка. Тема учебной дискуссии должна быть спорной, неоднозначной, должна содействовать активному вовлечению учащихся в диалог, обсуждение. При этом участники должны иметь определенные знания по теме. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной и неточной. Тема должна соответствовать дидактическим и воспитательным задачам. Таким образом, дискуссия (диалог) возможна только тогда, когда соблюдены определенные условия:

- наличие доброжелательной и открытой атмосферы взаимодействия;
- готовность участников слушать и слышать иные позиции, иные точки зрения;
- наличие достаточного объема информации по обсуждаемой проблеме;
- наличие возможности высказаться;
- развернутая, корректная аргументация своей позиции;
- наличие возможности задавать вопросы.

При организации дискуссии нельзя забывать о правилах ведения и правилах поведения в процессе общения:

1. Выступления должны проходить организованно, каждый участник может выступать только с разрешения председательствующего (ведущего), повторные выступления могут быть только отсроченными, недопустима перепалка между участниками.
2. Каждое высказывание должно быть подкреплено фактами.
3. В обсуждении следует предоставить каждому участнику возможность высказаться.
4. Каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены.
5. В ходе обсуждения недопустимо «переходить на личности», навешивать ярлыки, допускать уничижительные высказывания и т. п.

СОВМЕСТНЫЙ ПОИСК

Обязательным этапом работы над любым (художественным и нехудожественным) текстом является читательская реакция: обмен мнениями. Это умение читателя извлечь из соприкосновения с текстом не только информационный пласт, но и проблемный, и эмоциональный. Реакция на текст, безусловно, будет более активной, если всячески ее стимулировать вопросами, охватывающими три направления:

- На что обратили внимание в тексте? Что запомнилось больше всего? Как думаете, почему?
- Какие мысли возникли в связи с тем, что больше всего запомнилось?
- Какие чувства испытали?

Однако иногда в тексте имеются интересные и важные места, которые учащиеся могут пропустить. Именно в этом случае может помочь дискуссия «Совместный поиск», когда на обсуждение выносятся тема и идея произведения в целом. Проблемный вопрос для совместного поиска может заранее подготовить учитель, но лучше, если он возникнет у учащихся в результате обмена мнениями о прочитанном.

Когда вопрос сформулирован и записан, каждый присутствующий в классе обдумывает в течение заданного времени свой ответ и записывает его в тетрадь. Это дает возможность не только четко, понятно сформулировать мысль, но и вовлекает в работу всех учащихся, а не только активную, мотивированную часть класса.

Только после этого может начаться дискуссия. Просим учащихся обменяться мнениями, озвучив свой ответ на вопрос.

По ходу диалога желательно вести «регистрационный журнал», в котором кратко фиксируется идея и автор этой идеи. В роли «регистрационного журнала» может выступать и классная доска. Такая фиксация повышает ответственность за сказанное, формирует уважительное отношение к чужому мнению, стимулирует активность учащихся. В процессе дискуссии необходимо не только высказать свою точку зрения, но и пояснить (аргументировать) ее, ссылаясь на текст. Учитель должен оживлять разговор, обращаясь к отдельным, не слишком активным, ученикам. Например, Маша думает так, Борис — так, а как думаешь ты?

Учитель на подобном уроке не дает ответов на вопросы, ответы учащихся не хвалит и не ругает, но умело направляет к решению вопроса.

ТЕСТ

1. Дискуссия (от лат. discussio — спор) — обсуждение какого-либо проблемного, спорного вопроса.
да — нет
2. Дискуссия (диалог) возможна только тогда, когда соблюдены определенные условия:
 - наличие доброжелательной и открытой атмосферы взаимодействия;
 - готовность участников слушать и слышать иные позиции, иные точки зрения;
 - наличие достаточного объема информации по обсуждаемой проблеме;
 да — нет
3. Открытые дискуссии (Plenary Debates) предусматривают постановку проблемы с последующим обсуждением и четким выделением утверждающей и отрицающей стороны и с привлечением широкого круга участников.
да — нет

4. Среди правил ведения дискуссии М. В. Кларин называет следующие:

1. Выступления должны проходить организованно, каждый участник может выступать только с разрешения председательствующего (ведущего), повторные выступления могут быть только отсроченными, недопустима перепалка между участниками.

2. Каждое высказывание должно быть подкреплено фактами.

3. В обсуждении следует предоставить каждому участнику возможность высказаться.

4. Каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены.

5. Если нет других аргументов, следует «переходить на личности», навешивать ярлыки, допускать уничижительные высказывания и т. п.
да — нет

5. Тема учебной дискуссии должна быть ясной и однозначной, должна содействовать активному вовлечению учащихся в диалог, в обсуждение.
да — нет

РЕФЛЕКСИЯ ПО ТЕМЕ

Какую стратегию в споре (дискуссии, диспуте) вы обычно выбираете? Как доказываете свою точку зрения?

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

Познакомьтесь с предложенными методическими материалами.

Выберите то, что поможет вам спроектировать собственное занятие с использованием метода проблемных дискуссий.

ПАМЯТКА УЧАСТНИКУ ДИСКУССИИ

1. Прежде чем выступать, определи четко свою позицию.
2. Проверь, правильно ли ты понимаешь суть проблемы.
3. Внимательно выслушивай оппонента, затем уже излагай свою точку зрения.
4. Помни, что лучшим способом доказательства или опровержения являются бесспорные факты.
5. Не забывай, что лучшим способом убедить противника является четкая аргументация и безупречная логика.
6. Спорь честно и искренне, не искажай мыслей и слов своих оппонентов.
7. Говори ясно, точно, просто, отчетливо и своими словами, а не по «бумажке».
8. Имей мужество признать правоту оппонента, если ты оказался не прав.
9. Никогда не навешивай «ярлыков» и не допускай уничижительных высказываний, перепалок, высмеивания.
10. Заканчивая свое выступление, подведи итоги и сформулируй выводы.

ПРАВИЛА ВЕДЕНИЯ ДИСКУССИИ

1. Нельзя критиковать людей, только их идеи.
2. Цель дискуссии не в определении победителя, а в консенсусе.
3. Все участники должны быть вовлечены в дискуссию.
4. Выступления должны проходить организованно, с разрешения ведущего.
5. Каждый участник должен иметь право и возможность высказаться.
6. Обсуждению подлежат все без исключения позиции.
7. В процессе дискуссии участники могут изменить свою позицию под воздействием фактов и аргументов.
8. Подведение промежуточных и конечных итогов необходимо.

ПАМЯТКИ ДЛЯ АНАЛИЗА АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ

1-й тип

1. Сформулируйте суть каждого из предложенных путей (решений) проблемы.
2. Выявите историческую обусловленность каждого из предложенных путей (вариантов решения вопроса).
3. Определите свое отношение к каждому из них.
4. Объясните достоинства и недостатки избранного пути.
5. Покажите достоинства и недостатки отвергнутого пути развития.

6. Оцените последствия и значение произошедшего выбора.

2-й тип

1. Сформулируйте сущность каждой оценки исторического события (явления, процесса).
2. Уясните, какие критерии лежат в основе разных оценок.
3. Определите возможность сопоставления оценок.
4. Оцените источниковедческую базу авторов, объективность ее использования.
5. Проанализируйте аргументы авторов и логику их аргументации.
6. Сделайте свой выбор между различными точками зрения.
7. Предложите свою оценку рассматриваемого вопроса.
8. Подберите аргументацию в защиту своей собственной позиции.

АНКЕТА ДЛЯ ВЕДУЩЕГО ДИСКУССИЮ

1. Правильно ли была сформулирована цель дискуссии и проблема?
2. Удалось ли добиться полной активности и вовлеченности учащихся в дискуссию?
3. Выполнили группы или отдельные учащиеся намеченные перед ними задачи?
4. Удалось ли избежать монополизации обсуждения?
5. Насколько удерживал внимание коллектива сам ход дискуссии?
6. Отклонялась ли дискуссия от темы? Правильно ли было распределено время дискуссии?
7. Насколько сильны внутренняя связь обсуждения и промежуточные итоги дискуссии?
8. Назовите наиболее эффективные приемы ведения обсуждения.
9. В чем проявились негативные стороны дискуссии?

Выделите факторы, снижающие результативность.

ДИСКУССИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

Дискуссия порождается множественностью точек зрения на какой-либо предмет. Дискуссия по поводу текста — множественностью интерпретаций. Итак, первое правило при работе с художественным текстом — отказ от единственно возможной интерпретации. С другой стороны, художественный текст хорош тогда, когда имеет единственно верное вербальное решение. В таком случае интерпретация сводится к объяснению этого единственного авторского решения. Приведем классический (во всех смыслах) пример. В хрестоматийном стихотворении А. С. Пушкина «Зимнее утро» одна из строф выглядит так:

Вся комната янтарным блеском
 Озарена. Веселым треском
 Трещит затопленная печь.
 Приятно думать у лежанки.
 Но знаешь: не велеть ли в санки
 Кобылку бурую запречь?

Подвергая этот текст лингвистическому анализу, академик Н. М. Шанский утверждал, что нелитературная форма глагола «запречь» объясняется необходимостью рифмы. То есть оправдывал авторское решение тем, что к правильной форме этого глагола (запрячь) поэт рифмы не нашел. Если мы хотя бы немного представим то, как работал Пушкин над стихом, мы не согласимся с версией Шанского. Авторская версия оправдывается иначе: само содержание строфы требовало просторечной, «деревенской» формы глагола. Разумеется, оба объяснения — всего лишь интерпретации, но именно возможность интерпретаций порождает и повод для дискуссии.

Единственно возможное решение, порождающее дискуссию, иногда предполагается и в случае нехудожественного текста. Возьмем следующий кейс.

Пяти- или шестиклассники участвуют в погружении, связанном с древнеегипетской культурой. Погружение построено на мифе об Осирисе. Ребята собирают знания о Древнем Египте так же, как Исида собирала разбросанные части тела Осириса, чтобы вернуть его целостный образ. Поэтому прием складывания пазла повторяется на разных уровнях. В том числе — на уровне собирания учебного текста. В данном случае учебный текст — сонет. Эта форма была выбрана не потому, что древние египтяне писали сонеты,

а потому что в сонете 14 строк — по одному из вариантов мифа именно на 14 частей был разрублен Осирис. Задача класса — собрать правильный вариант стихотворения. При этом сонет (как и Осирис) разрезан на части-строки, а они находятся в разных руках: в течение погружения вручение строки было одной из форм символического поощрения. Итак, части сонета находятся у 14 человек в классе, ребята предупреждены, что правильно собранный текст откроет им истинный титул Осириса. Им не говорится, как именно этот титул в тексте зашифрован, но правила, по которым пишется сонет (два катрена, два терцета, сквозная опоясывающая рифма в катренах), известны. Дискуссия (и довольно горячая) возникает при поиске вариантов. Сам по себе текст допускает разные варианты складывания, но «титул» открывается при единственном. Вот этот текст:

Величественны воды Нила.
 Ладыя Исиды на волне.
 А на речном глубоком дне —
 Себек в обличье крокодила.

Ты будь внимателен вдвойне:
 Египта солнечная сила
 Лежит во тьме песка и ила.
 Ищи ее по всей стране.

Найдя Осириса на Ниле,
 Враги коварно расчленили
 Священный труп. Разбросан он.

Его собрать ты можешь снова.
 Гляди: прочтешь за словом слово —
 Осирис будет воскрешен.

Нетрудно заметить, что это акrostих и «титул» зашифрован в первых буквах строк. Если складывание завершается удачно, дискуссия приходит к триумфальной развязке, а сам опыт коллективной работы над текстом оказывается бесценным — гораздо дороже, чем обретение титула мертвого бога.

Разумеется, в старших классах работа строится иначе. И тогда оказываются необходимы проблемные вопросы. Они могут быть предложены учителем или формулироваться старшеклассниками самостоятельно. Вот пример занятия, построенного на первом варианте.

Объединитесь в группы по 4–6 человек. Проанализируйте стихотворение А. А. Блока «Мне страшно с тобой встречаться...» (1902) и в итоге ответьте на общий вопрос: как этот текст связан с художественными установками символизма? Подумайте, какое отношение к стихотворению Блока имеет иллюстрация к мифу Платона о пещере. Для удобства анализа воспользуйтесь вопросами, данными в таблице.

<p>Мне страшно с Тобой встречаться. Страшнее Тебя не встречать. Я стал всему удивляться, На всем уловил печать.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Что может значить использование прописной буквы в местоимении второго лица? ■ О какой печати может идти речь?
<p>По улице ходят тени, Не пойму — живут, или спят. Прильнув к церковной ступени, Боюсь оглянуться назад.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Как показаны в стихотворении реальный мир и люди? ■ На какие две локации поделено в стихотворении пространство?
<p>Кладут мне на плечи руки, Но я не помню имен. В ушах раздаются звуки Недавних больших похорон.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Что означает безымянность тех, кто кладет «на плечи руки» герою? ■ Почему похороны названы «большими»?
<p>А хмурое небо низко — Покрыло и самый храм. Я знаю: Ты здесь. Ты близко. Тебя здесь нет. Ты — там.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Храм в стихотворении противопоставлен «хмурому небу» или является его частью? ■ Так все-таки где эта «Ты» — «здесь» или «там»?

В полном смысле слова проблемными, порождающими дискуссию могут быть названы только три последних вопроса. Остальные или имеют «правильное» решение, или дают возможность интерпретаций, не ведущих к спору. Так, например, на вопрос о прописных буквах есть очевидный ответ, который надо просто знать: они у Блока появляются всегда, когда речь идет о Прекрасной Даме. Вопрос о локациях требует разделения художественного пространства текста на сакральное и профанное. Вопрос о безымянности персонажей, кладущих герою руки на плечи, также едва ли породит дискуссию. Что же касается собственно проблемных вопросов, то они используются дважды: во время групповой работы и при изложении ее результатов в классе, когда дискуссия может возобновиться.

В качестве примера, когда учащиеся сами выходят к проблемным ситуациям и формулируют проблемный вопрос, приведем сюжет из проекта, посвященного роману М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (сеть занятий, экскурсий, исследований, завершающаяся написанием эссе с опорой на роман и философские тексты).

Для групповой работы ребята получают 4 темы:

1. Параллелизм персонажей и событий. История и современность в романе.
2. Роль Воланда в романе.
3. Время-пространство в романе.
4. Текст как мир и мир как текст.

Ни одна из тем не сформулирована как проблемный вопрос, все они назывные. В первом случае содержится также потенциальный тезис: два плана событий в романе Булгакова параллельны, и между ними есть соответствия. Во втором и третьем все, казалось бы, должно свестись к описанию, но темы таят возможности разных интерпретаций. В четвертой теме «назывная» формулировка скрывает два тезиса.

В результате ни один из ответов не звучит репродуктивно, в каждом случае мы получаем стихийный выход к проблемной ситуации. Рассмотрим темы последовательно.

1. Члены группы обнаруживают, что параллелей множество, но они лишены строгой симметрии. Это отсутствие явной симметрии порождает мысль о том, что один и тот же герой может в разных ситуациях иметь в параллельном историческом мире разные соответствия, то есть ряды параллелей подвижны и не образуют устойчивых сочетаний. Наиболее дискуссионным становится образ мастера, находящий отражение в антагонистах — Иешуа и Воланде. В результате под сомнение ставится и скрытый в теме тезис, а проблемный вопрос звучит так: насколько параллельны миры истории и современности в романе Булгакова?
2. При обсуждении этой темы возникает огромное проблемное поле. В чем заключается основная задача Воланда в романе: провести бал или освободить Пилата? Кто организует сюжетный ряд, связанный с мастером и Маргаритой: Воланд, Иешуа, автор? Является ли Воланд вообще самостоятельным действующим персонажем, или за него действует свита? Кто есть Воланд: потенциальный разрушитель или связующее звено между мирами? Эти и другие вопросы проблемного характера возникают спонтанно, без участия учителя.
3. Учащиеся опираются на бахтинский термин «хронотоп». В хронотоп романа включены пространства «устойчивые» и склонные к метаморфозам. Ко второму виду пространств относится «нехорошая квартира»: здесь может произойти изменение объема, останавливается время. Именно «нехорошая квартира» — портал между человеческим и потусторонним мирами. Чтобы запустить изучение темы, надо задать исследовательский вопрос: как устроен булгаковский хронотоп? При обсуждении он неизбежно присутствует и заменяет собой вопрос проблемный.
4. Здесь мы предлагаем конспективную запись реального занятия.

Группа целый час не прерывала обсуждения, выступления ребят стали его продолжением.

Егор П. замечает, что судьба Пилата зависит не только от романа мастера, но и от сюжета романа о мастере.

В вечности, добавляет Виталик А., действует один закон — роман мастера, который дан ему богом.

Алексей Г. уточняет, что в «Мастере и Маргарите» мы имеем несколько текстов: роман Булгакова, роман мастера, Евангелие Левия Матвея и т. д., то есть множество текстов и миров.

Все тексты, вновь вступает Виталик, являются одинаковыми, это, в сущности, один и тот же текст. Есть единственный мир — это текст. И этот текст, как и мир в целом, от бога, а не от дьявола. Отсюда и название романа — это роман не о дьяволе, а о любви.

Егор П. возвращается к идее о множественности миров в романе. Это библейский мир, Москва, мир бала, мир мастера и Маргариты, о котором речь идет в конце романа. Эти миры и связаны текстом; текст в данном случае является телепортом.

Эту эффектную реплику углубляет Алексей Г.: различные миры соединены вставками из романа мастера. Все эти миры существуют ради освобождения Пилата. Главное действующее лицо — Иешуа. Роман пишется для бога.










Небольшую, но важную реплику вставляет Дима Е. Он говорит, что текст — это набор знаков, а так как в мире мы тоже видим знаки, то и мир представляет собой разновидность текста.

Обсуждение подводит к логическому концу Женя Т.: текст романа мастера звучит в исполнении Воланда, Маргариты, Азазелло, Булгакова. Евангелий тоже несколько (есть еще и апокрифы). Вообще Библия — неоконченная книга. Мир существует, пока библейская история интерпретируется. В конечном итоге текст и реальность — два вида существования мира.

И тут как пища для будущих размышлений и споров звучит вопрос Алексея Г.: может ли вообще быть закончена история, рассказанная в булгаковском романе, и история самого булгаковского романа?

Стоит ли уточнять, что последний вопрос — проблемный, стимулирующий последствие?

ПЕРСОНАЛЬНАЯ КАРТА СТУДЕНТА

МОДУЛЬ 9**CASE-STUDY — ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫЙ АНАЛИЗ**

ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ

— В главе будут обсуждены вопросы организации проблемно-поисковой деятельности. Роль вопроса в организации процесса обучения.

— Изучение содержания главы должно позволить студентам спроектировать занятие своего курса с опорой на проблемно-поисковые методы.

ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И ОСМЫСЛЕНИЯ

Текст 1

CASE-STUDY — ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫЙ АНАЛИЗ
(по материалам Е. И. Казаковой)

Часть 1. Познавательные проблемы

У Гете есть очень красивое утверждение: «Принято считать, что между двумя крайними точками зрения лежит истина, ничего подобного — там лежит проблема».

Если попытаться в одной фразе определить сущность современного подхода к построению образовательных программ и стандартов, то без особого упрощения и преувеличения можно утверждать, что уровень образованности ученика характеризуется классом познавательных проблем, которые способен решить ученик, завершивший тот или иной этап образования. Такая постановка вопроса требует специального анализа сущности самого понятия познавательной проблемы. Казалось бы, «проблеме проблемы» посвящено так много научных исследований и практических изысканий, что осветить этот вопрос можно в стиле строгого справочника. Однако, как это часто бывает в педагогике, простота оказывается лишь кажущейся. Познавательная проблема — понятие столь многогранное, что заставляет нас обращаться к рассмотрению целой серии логических связей: познавательная проблема как средство мотивации учения; познавательная проблема как подход к структурированию информации; познавательная проблема как способ построения учебного исследовательского диалога; познавательная проблема как способ оценки эффективности процесса; путь интеграции содержания образования и т. д. Важно отметить при этом, что познавательная проблема выступает как явление двойственное по своей природе: его внешняя — объективная сторона порождается действительностью (или специально конструируется в учебном процессе в дидактических целях), а внутренняя — отражает то состояние напряжения человека, которое возникает (или не возникает) в момент столкновения с теми или иными противоречиями. Согласно общему пониманию, проблема — это осознание субъектом невозможности разрешить сложившееся противоречие, возникшее в той или иной ситуации, средствами наличного знания или опыта. Активность человека, направ-

ленная на разрешение возникших противоречий, служит, в свою очередь, основанием для его развития. Вся наша жизнь, весь процесс становления человека — это путь постижения и разрешения тех или иных проблем, именно поэтому овладение учащимися способностью к решению проблем может и должно становиться ключевым звеном образовательного процесса.

Классическая дидактика гласит: содержание образования тем прочнее усвоено человеком, чем более развиты связи нового со старым, чем более новый жизненный опыт согласован с имеющимся ранее, введен в систему картины мира. Каждая познавательная проблема может рассматриваться как способ обеспечения этой связи, поскольку по самой своей природе служит определенным мостом между имеющимся и необходимым, между реальным и возможным.

Таким образом, познавательные проблемы можно рассматривать;

- как важнейший показатель естественности процесса обучения;
- как активизатор учебной деятельности, гарантирующий более высокую степень прочности образовательных результатов;
- как средство формирования познавательного интереса и развития познавательных сил обучающихся;
- как важнейшее интегрирующее начало, порождающее внутреннюю мотивацию к учению, самостоятельную поисковую активность.

Что же такое **познавательная проблема**? Различные педагогические источники в ответе на этот вопрос предлагают следующий понятийный ряд: проблема, проблемная ситуация, проблемная задача, познавательная проблема. Не вдаваясь в тонкости терминологической дискуссии, отметим, что **проблемой** является вопрос, задание, ситуация, способ решения которых ученику заранее неизвестен, но ученик обладает исходными знаниями и умениями для того, чтобы осуществить поиск

этого способа. Таким образом, в любой проблеме присутствует объективный момент — исходные данные, создающие проблему и позволяющие ее решить, и субъективный момент — готовность ученика принять эту проблему на уровне его развития. Вопрос, на который ученик заранее знает ответ или знаком с тривиальным способом его нахождения, проблемой не является. Не является проблемой и излишне сложный вопрос, по поводу которого у ученика нет средств решения.

Остановимся более подробно на типологии познавательных проблем, которые представлены в наших учебных пособиях.

Можно выделить несколько оснований для построения типологии познавательных проблем.

В целом проблемы можно разделить на группы в соответствии с объектом неопределенности. Принято считать, что содержание образования включает в себя четыре основных компонента: систему знаний, систему общих интеллектуальных и практических умений, опыт творческой деятельности, выступающий основой для дальнейшего развития культуры; опыт эмоционально-волевого отношения к миру и к себе. Следовательно, можно выстроить четыре группы познавательных проблем:

- проблемы, решение которых порождает новое знание;
- проблемы, результатом решения которых может выступать новое умение;
- проблемы, порождающие опыт творчества;
- проблемы, следствием решения которых станет ценностно-эмоциональное отношение.

Проблемы первой группы будут создаваться на основе необходимости в открытии неизвестных ранее фактов, понятий, законов, теорий, знаний о способах деятельности, оценочных знаний. Проблемы второй группы будут связаны с условием овладения логическими, предметно-типowymi, общеучебными умениями. Третья группа проблем выступит катализатором процесса освоения опыта творческой деятельности, четвертая — опыта формирования оценочных суждений.

Другая типология познавательных проблем может быть выстроена по признаку той функции, которую они реализуют в образовательном процессе. Познавательные проблемы могут создавать условия:

- для постановки цели и организации деятельности;
- организации восприятия, осознания и закрепления первичной информации;
- организации и осуществления усвоения способов деятельности;
- организации и осуществления усвоения способов творческой деятельности;
- обобщения усвоенного и введения его в систему;
- для контроля за результатами деятельности.

Представляет особый интерес и типология, основанием для которой является степень самостоятельности ученика при разрешении проблемы. В этом ряду выделяют проблемное изложение; частично-поисковый и исследовательский метод. Суть проблемного изложения в том, что лектор (или учебное пособие) сам ставит и сам решает проблему, но при этом показывает путь решения в его подлинных, но адаптированных для понимания ученика противоречиях. Ученик же лишь «наблюдают» за ходом решения, сопереживая (или не сопереживая) последнему. Назначение этого метода в том, чтобы показать образцы решения; ученики получают возможность анализировать убедительность аргументов, осваивать алгоритмы разрешения проблемных ситуаций.

Частично-поисковый метод направлен на постепенное освоение учащимися сложных действий по самостоятельному решению познавательных проблем. Реализация этого метода предполагает постановку таких познавательных проблем, при решении которых ученикам предлагается самостоятельно выполнить один из поисковых шагов:

- увидеть, в чем состоит сущность проблемы;
- сформулировать гипотезу; предложить путь решения;
- построить доказательство;
- сделать выводы из полученных фактов и т. д. По сути, проблема в данном случае делится на группу подпроблем, из которых выделяются те задачи, решение которых доступно ученикам на уровне их развития. Этот метод может применяться при анализе конкретных ситуаций и разработке заданий для кейс-метода.

Исследовательский метод направлен на решение таких проблем, в которых обучающиеся могут проявить полную самостоятельность: от постановки проблемы до ее разрешения; при этом учащиеся реализуют полный цикл шагов, необходимых для полноценного разрешения проблемной ситуации. Собственно полноценный анализ конкретной ситуации представляет собой классическое применение исследовательского метода, когда материалом для исследования выступает конкретная ситуация, взятая для проблемного анализа. Заметим, что конкретная ситуация как минимум трижды создает условия для применения исследовательского метода:

- при ее конструировании (описании, сборе материала);
- при ее анализе;
- при экспертном анализе полученных решений (материалов анализа).

Приведенное выше описание типологий закономерно приводит к необходимости предложения еще одного подхода к конструированию проблем. В этом подходе важно ответить на вопросы: «Кто формулирует проблему?» и «Что выступает источником проблем?». Здесь можно выделить две большие груп-

пы познавательных проблем: в первой источником проблемы выступает учебное пособие со своим пониманием дидактических и содержательных противоречий; во втором — проблемы формулируются учеником, а источником для них выступает его собственный опыт. Очевидно, что опора в обучении на эту группу проблем естественным образом создает личностнозначимые проблемные ситуации и, следовательно, гарантированно активизирует процесс обучения. В конечном итоге именно умение обучающихся конкретизировать и решать актуальные для собственного и общественного развития проблемы и выступает мерилем качества его образованности. Проблеме анализа конкретных проблемных ситуаций будет посвящена специальная глава нашего пособия. Здесь же заметим, что обучение администраторов образования должно актуализировать их профессиональный опыт в наибольшей степени.

От вопроса о типологии перейдем к конкретизации возможных источников и способов создания проблемных ситуаций, используемых в наших пособиях или рекомендованных тьютору.

Прежде всего, источником проблемы могут выступать базовые дидактические противоречия:

- между известным и неизвестным;
- между знаниями и умениями;
- между сложностью познавательной задачи и наличием способа ее решения;
- между познавательными потребностями и возможностями их реализации.

Проблемные ситуации возникают там, где есть несоответствие между имеющейся системой знаний и новыми требованиями. Примером такого противоречия может служить открытие новых фактов, которые не вписываются в имеющиеся теории; еще более типичный случай этого противоречия — расхождение между житейскими представлениями и научными знаниями.

Другим основанием для создания проблемной ситуации может выступать необходимость выбора из совокупности имеющихся возможностей (пути решения, ответа, оценки) одной; такие ситуации усложняются условием аргументации причин выбора, определением критериев осуществления выбора.

Проблемную ситуацию создают:

- задача поиска новых вариантов использования имеющихся знаний;
- противоречие между очевидностью теоретической возможности решения и отсутствием способа решения;
- сложность перевода модели (схемы, чертежа, алгоритма) в реальность;
- противоречие между статикой и динамикой, между тенденцией и фактом;
- противоречие на уровне объяснения расхождения предполагаемого и реального.

Проще говоря, вопросы и задания могут приобрести проблемный характер в тех ситуациях, если:

- имеются те или иные противоречия, которые необходимо разрешить;
- требуется установить сходства и различия;
- важно установить причинно-следственные связи;
- нужно осуществить выбор на основании «взвешивания вариантов»;
- необходимо обосновать выбор предпочтения;
- требуется подтверждение закономерностей примерами из собственного опыта и примеров из опыта — теоретическими закономерностями;
- стоит задача выявления достоинств и недостатков того или иного решения.

Хотелось бы выделить ряд условий, необходимых для перевода потенциальных познавательных проблем в актуальные, то есть принятые обучающимися как лично значимые. Здесь исследователи выделяют тот же комплекс условий, что и при формировании познавательного интереса:

- эмоциональность и яркость изложения;
- прагматическая направленность в область личных интересов учащихся;
- возможность переноса знаний из одной сферы в другую;
- предоставление ученику широких возможностей для самоорганизации и самореализации;
- использование различных приемов стимулирования познавательной поисковой активности, в том числе и традиционные рекламные ходы с опорой на побудительные мотивы: признания, самоуважения, новизны, разрушения скуки, занимательности, самосохранения.

Подведем промежуточные итоги. Какие основные функции выполняют познавательные проблемы в нашем образовательном процессе?

- 1.** Познавательные проблемы дают возможность вовлечь обучающихся в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, умений, способов творческой деятельности, личностных оценок и отношений к действительности. Способность к самостоятельному поиску и самообразованию при этом выступает не только необходимым условием качества образования, но и самостоятельным интегративным показателем его результативности.
- 2.** Предоставление обучающимся выбора разнообразных познавательных проблем создает условие для качественной дифференциации и индивидуализации образовательного процесса.

- 3.** Решение учащимся познавательных проблем, источником которых выступает его собственный жизненный опыт, деятельность его коллег, события реальной жизни порождают понимание значимости, важности, целесообразности изучения данного содержания в целом и отдельных его разделов.
- 4.** Познавательные проблемы могут с успехом выполнять функцию своеобразного систематизатора, это происходит, когда обучающийся вовлекается в процесс установления закономерных связей между различными фактами, явлениями, понятиями, закономерностями.
- 5.** Трудный, но посильный характер проблем не только формирует интерес учащихся к изучаемому, но и определенную настойчивость в решении познавательных задач.
- 6.** Познавательные проблемы — это и прекрасный способ самопроверки, когда критерием качества образования выступает не процесс («я учил»), а результат («я решил проблему»).
- 7.** Сама природа познавательных проблем формирует у учащихся особое отношение к содержанию образования, которое выступает перед ними не в виде застывших постулатов и догм, а в качестве динамически развивающейся структуры; при этом учащиеся обретают опыт дополнения и обновления этого знания, личностной причастности к этому процессу и, следовательно, ответственности за него.
- 8.** Решение познавательных проблем — это и повод к установлению особых отношений сотрудничества между обучающимися, между тьютором и группой, когда обучающий и обучающийся могут поменяться ролями.
- 9.** Качественный образовательный процесс — это процесс, обеспечивающий восхождение личности к собственному потенциалу развития за счет расширения поля актуальных и возможных для решения познавательных проблем.

ПОДВЕДЕМ ИТОГИ

Логика компетентностного подхода позволяет трактовать образование как способность видеть и решать актуальные для развития (мира, человека и познания) проблемы. Именно поэтому забота о проблемном подходе в наших курсах — это забота о качестве образовательного процесса. Ключевым методом работы в программе выступает проблемная дискуссия, поводом для которой является проблемный вопрос или конкретная ситуация, становящаяся объектом проблемного анализа. При этом под проблемой понимается вопрос (задание, ситуация), который актуален для участника образовательного процесса, но не может быть им решен на данном этапе развития. Источники проблем для решения в образовательном процессе по данной программе: тексты и задания, личный опыт магистра, личный опыт участников при освоении авторских курсов.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

- 1.** Как компетентностный подход связан с проблемным?
- 2.** Какие источники для создания проблемных ситуаций используются в данной учебной программе?

CASE-STUDY — ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫЙ АНАЛИЗ

Часть 2

*В Одессе был аналогичный случай.
Из фольклора*

*Нельзя решать проблемы на уровне
того понимания, на котором они были созданы.
А. Эйнштейн*

Краткая аннотация и образовательные задачи

На одном из студенческих сайтов, посвященных качеству образования в некоем столичном вузе, напечатано дословно следующее: «Народ, учиться здесь не рекомендую. Условия средние, библиотека плохая. Преподы читают старорежимные лекции, кейсов нет и в помине... Говорят, что дают фундаментальное образование, а что им остается, если ни в жизни, ни в профессии они ничего не понимают».

Автор модного труда «Чем кейс отличается от чемодана» так охарактеризовал свою работу по созданию кейсов: «Мне проще написать три главы в книгу, разработать с десяток лекций, чем приготовить хотя бы один удобоваримый кейс для подготовки менеджеров».

Эта глава посвящена анализу проблемы применения метода анализа конкретных ситуаций (МКС, или кейс-метод) в образовательном процессе, в частности при реализации модульной программы повышения квалификации администраторов образования.

Изучение этой главы поможет потенциальному тьютору:

- понять назначение МКС и его отличие от других аналогичных методик;
- увидеть различные возможности применения конкретных ситуаций в образовательном процессе;
- изучить целесообразные этапы работы слушателей с кейсом;
- познакомиться с дополнительными возможностями работы с кейсом;
- получить представление о разработке кейса, выработать собственные критерии оценки качества кейса;
- выявить преимущества и недостатки метода.

Как и в предыдущих главах, теоретический материал будет иллюстрирован примерами из наших учебных пособий.

Метод анализа конкретных ситуаций (МКС) — case-study, или в русской транскрипции — кейс-метод, — порожден естественной потребностью участников образовательного процесса обращаться к жизненным реалиям для их последующего осмысления и преобразования.

Новое звучное имя метода пришло к нам из международной практики, первые серьезные упоминания и обобщенные работы по методике анализа конкретных ситуаций относятся к опыту работы Гарварда 60–70-х годов, по крайней мере, в современной литературе чаще всего именно это время принимается за дату рождения метода, хотя иногда утверждается, что в педагогической практике метод возник уже в начале века. Утверждается, что современный среднестатистический студент Гарварда или любой другой бизнес-школы за время своего обучения «прорабатывает» сотни кейсов. Каждый год высшие учебные заведения и исследовательские институты издадут сотни новых кейсов и методических пособий.

По общему признанию, лидером по сбору и распространению кейсов является созданный в 1973 году по инициативе 22 высших учебных заведений The Case Clearing House of Great Britain and Ireland. С 1991 года он называется European Case Clearing House (ECCH).

ECCH является некоммерческой организацией, которая связана с организациями, предоставляющими и использующими кейсы и расположенными в различных странах мира. В настоящее время в состав ECCH входит примерно 340 организаций, среди которых: The Harvard Business School Publishing, Институт развития менеджмента (IMB) в Лозанне, в Швейцарии, INSEAD в Фонтенбло во Франции, IESE в Барселоне в Испании, Лондонская бизнес-школа в Англии, а также Школа менеджмента в Кранфилде. У каждой из этих организаций своя коллекция кейсов, право на распространение которых имеет ECCH.

Метод широко вошел в современный образовательный процесс в силу своей интерактивной составляющей, опоры на позитивную мотивацию слушателей, превращающихся из учеников в творцов. Наиболее восторженное приятие метод встречает у молодежной аудитории, может быть еще и потому, что напоминает игру, пусть деловую, но все-таки захватывающую игру, в которой аналитические и конструктивные способности участников семинара позволяют им изменять (пусть пока в заочной форме) современные реалии. Собственно именно деловые игры можно считать одной из предтеч метода анализа конкретных ситуаций.

Очевидно, что в качестве обучающегося метод применялся и ранее. МКС — название большой группы методов, которые активно использовались и используются в образовательной практике. К теоретико-практическим основаниям метода можно отнести:

- проблемно-поисковый анализ;
- прагматическое обучение;
- ориентацию на создание ситуаций выбора (обучение с учетом вариативности);
- обучение через анализ собственного опыта.

МКС в силу своей комплексности представляет возможности самореализации для обучающихся с различной типологией образовательных ориентаций; в нем сочетается теоретическое обучение, прагматическое, обучение через рефлексию и самостоятельное экспериментирование.

МКС опирается на классическую модель Д. Колба, в которой можно выделить следующий обучающий цикл:

- изучение конкретной ситуации (ориентации на конкретный опыт);
- анализ ситуации (рефлексия, осмысление);

- формирование выводов, оценок, обобщения (концептуализация опыта);
- разработка плана управленческих действий (активное экспериментирование).

В общем виде **конкретные ситуации (КС)** представляют собой описание действительных событий в словах, цифрах, образах, действиях. КС — это «срез» процесса, фиксация его динамики в определенных временных границах в целях постановки обучающегося перед выбором путей и способов дальнейшего решения проблемы или определением перспективных тенденций развития ситуации.

Конкретная ситуация, применяемая в рамках метода, принципиально отличается как от задачи или задания учебного характера, так и от метода «постановки проблемных ситуаций». Во-первых, кейс никогда не предлагает обучающимся проблему в открытом виде; участникам образовательного процесса предстоит вычленив ее из той информации, которая содержится в описании кейса. Во-вторых, содержащаяся в кейсе проблема не может иметь однозначного решения; суть метода в том и состоит, чтобы из множества альтернативных вариантов в соответствии с выработанными ранее критериями выбрать наиболее целесообразное решение и разработать практическую управленческую модель его реализации.

В настоящее время сложились **общие подходы к описанию кейсов**; так, к кейсу, используемому в учебных целях, чаще всего предъявляется следующая совокупность требований:

- реальность событий, то есть наличие той организации, образовательного учреждения, в котором происходят события, описываемые в кейсе;
- представление событий в динамике на протяжении определенного временного отрезка, четкое определение хронологии события;
- ситуация описывается в событийном стиле, с широким применением конкретных образов, метафор, в ней должна присутствовать «определенная интрига», выступающая дополнительным источником мотивации к образовательному процессу;
- описание ситуации должно предлагать достаточно материала (в том числе в виде фактов, данных, описания связей и т. д.) для его последующего анализа;
- возможность выделения в ситуации управленческой проблемы, представляющей интерес для обучающихся и порождающей новое знание в области того или иного аспекта содержательной программы.

Таким образом, в качестве отличительных признаков хорошего кейса можно выделить: реалистичность; наличие напряжения (интриги) в сюжете; информативность; учебный характер, то есть направленность на достижение конкретных образовательных целей.

В большинстве случаев к кейсу должны прилагаться методические рекомендации для преподавателя по работе с кейсом, в которой рассматриваются примерные вопросы по данному кейсу, определена целевая группа, цели преподавания, анализ проблем и их концептуальное обоснование, предлагается конкретная методика работы с группой.

Учебная ситуация может содержать фотографии, рисунки, видео-, аудиоматериалы, материалы на электронных носителях или любые другие.

Большинство учебных ситуаций основывается на исследованиях автора «кейса», то есть его посещении конкретной организации и общении с ее руководителем и некоторыми сотрудниками. При этом используется реальная информация о деятельности фирмы. В качестве дополнительной или альтернативной информации могут быть использованы материалы, опубликованные в печати (газеты, журналы, другие издания).

С какими кейсами чаще всего приходится работать в образовательном процессе:

- классическими, развернутыми описаниями ситуаций, содержащими от 5 до 500 страниц информации (в сети Интернет имеются целые библиотеки таких классических кейсов, правда, в области образовательного менеджмента представлены пока преимущественно англоязычные версии описания кейсов); в этой группе можно особо выделить высокоструктурированные кейсы, в работе с которыми от студента ожидается четкое следование за структурой и ответ на точно заданные вопросы;
- сокращенными описаниями конкретных ситуаций, в которых предельно конкретизирована учебная проблема;
- кейс, представленный в форме видеоматериала;
- описание случая из жизни, произошедшего с кем-либо из участников семинара;
- случай, возникший в процессе обучения;
- повторный случай, то есть анализ принятого решения по конкретной ситуации.

В работе с конкретными ситуациями можно выделить следующие ключевые моменты.

Постановка проблемы. Анализ конкретной ситуации проводится с целью выявления проблемы, на разрешение которой должны быть направлены усилия администратора. Формулировка проблемы — важнейший момент в работе с кейсами. Однако это и самый сложный момент, поскольку очень часто внимание слушателей фокусируется не на главной, а на побочных проблемах.

Выработка решений. Умение предлагать решение, проводить его качественный анализ на основе выработанных ранее критериев — основной образовательный результат, на достижение которого направлен метод. При этом под критерием понимается основание (правило), позволяющее из различных альтернатив выбрать наиболее эффективную. С другой стороны, критерий — это и основание, позволяющее судить о том, что предлагаемые методы действительно приведут к решению проблемы.

На основе выработанного решения разрабатывается **программа управленческих действий**, в которой должны быть представлены все необходимые ресурсы, этапы и способы их задействования.

Таким образом, в ходе анализа конкретной ситуации слушателям предстоит оказаться включенными в следующие виды деятельности:

- критическое осмысление информации, вычленение проблемы для решения (информационный анализ);
- анализ, направленный на объяснение причин, возможных последствий, тенденций развития ситуации (проблемный анализ);
- выработка критериев разрешения проблемы (критериальный анализ);
- поиск идей, направленных на разрешение проблемы, их оценка в соответствии с выработанными критериями (выработка конструктивных идей);
- разработка детального плана решения проблемы, его оценка (проектирование, построение плана действий).

Приведем **примеры возможного использования** конкретных ситуаций при построении образовательных программ и разработке учебных пособий.

Конкретная ситуация в форме описания опыта, случая из практики, проблемной ситуации может использоваться **для мотивации** обучающихся к изучению того или иного содержания.

Пример. «По инициативе группы молодых педагогов в Санкт-Петербурге в нескольких районах были открыты так называемые “Зеленые комнаты”, специально структурированные пространства для детей в возрасте от 3 до 7 лет. Комнаты были оборудованы различными развивающими играми: мини-бассейн с водой, горка соседствовали с Лего-конструктором и игрушечной кухней, спортивные тренажеры для малышей мирно сосуществовали с шалашом для тихих игр. Увлекательный мир не мог не заинтересовать малышей. С детьми играли опытные педагоги, здесь же работал психолог, который в любую минуту мог проконсультировать детей. Единственным условием для посещения выступало участие в игре родителей, ребенок мог прийти в любое удобное для себя время, отсутствие мамы или папы в помещении воспринималось скорее как исключение, чем как правило. Впрочем, с согласия педагогов родители имели право отлучиться на час-другой... Проект был осуществлен на средства благотворительного фонда... И, к сожалению, прекратил свое существование, как только средства закончились, несмотря на явную заинтересованность жителей микрорайона. Педагогика, деньги, бюрократические стереотипы сплелись в один клубок, разобраться в котором молодые менеджеры не смогли. Давайте попробуем разобраться — что же помешало “Зеленым комнатам” шествовать по стране?»

Конкретная ситуация может стать **иллюстрацией**, демонстрирующей на практике возможности того или иного метода или наличие той или иной проблемы.

Пример. «Когда мы говорим о PR-возможностях в образовании, не стоит забывать, что на определенных этапах развития системы поддержка внешней и внутренней общественности может стать значимым ресурсом в осуществлении многих проектов. В литературе неоднократно описывался феномен Экспертного совета при Комитете по образованию Санкт-Петербурга, который проработал более 10 лет — с 1989 по 1998 год. Экспертный совет объединял известных ученых-педагогов города, его деятельность практически не финансировалась, тем не менее созданная им система опытно-экспериментальной работы позволила стабилизировать и приостановить отток кадров как из высшей, так и из средней школы, создав пространство востребованного творческого труда».

Описание конкретной ситуации из практики может выступать **в качестве самостоятельного аргумента** в ходе доказательств того или иного теоретического утверждения (подтверждающий опыт).

Пример. «Традиционная убежденность в крайнем консерватизме системы образования, в которой ведущие технологические модели не меняются веками, может быть поколеблена хотя бы при помощи следующего примера. В 1989 году во время визита в Бельгию (Фландрия) министр образования Э. Д. Днепров подписал договор о сотрудничестве в области помощи детям с особыми нуждами. Одной из составляющей системы работы фламандских специалистов, поразившей воображение министра, стала система психолого-педагогического медико-социального сопровождения. Именно системный характер помощи, четко отработанная технология и стали тем предметом, который очень бы хотелось привнести на российскую почву. К этому времени и собственный российский опыт и международная помощь в этом направлении были чрезвычайно разнообразны, однако это не мешало сохраняться такому положению дел, когда отдельные дети или целые группы детей с особыми проблемами оказывались без необходимой помощи. Реальное сотрудничество началось в 1990 году, в то время в нем принимало участие не более 10 структурных единиц в Москве, Петербурге и Сочи. Уже через 10 лет Вторая всероссийская конференция по психолого-педагогическому сопровождению учащихся констатировала, что система сопровождения как компонент общей системы образования создана и работает во всей своей полноте: в наличии теоретическая база, развитая технология, управленческие структурные компоненты, правовое и финансовое обеспечение, наличие квалифицированных кадров и системы их воспроизводства».

Говоря же о Case-study (кейс-методе), чаще всего имеют в виду самостоятельный метод (МКС) направленный на анализ различной информации, организации групповой дискуссии по выявлению проблемной ситуации для последующего самостоятельного практического управленческого решения.

Классический кейс в гарвардском понимании — это 20–25 страниц текста, в структуру кейса могут войти следующие компоненты: введение в ситуацию, описание ее развития, с точки зрения различных участников, фактические данные, иллюстрирующие ситуацию, мнения, суждения, точки зрения исследователей и официальных лиц. Качественный кейс — это емкий с точки зрения информационной насыщенности текст, библиография к кейсу может составлять не один десяток источников. Впрочем, компоненты могут меняться, непреложным условием остается одно — абсолютная реалистичность картины. Чем дальше КС от реалий, тем меньше к ней доверия у слушателей. Второе необходимое условие — прямая связь кейса с тем содержанием образования, на формирование которого он направлен.

В настоящее время нередки случаи, когда достаточно долгосрочная образовательная программа базируется всего на одном или двух кейсах, носящих комплексный характер и допускающих различную интерпретацию.

Приведем пример микро-кейса.

«На протяжении ряда лет в одном из районов крупного города исследователями фиксировалась серьезная проблема, которая даже получила свое наименование как «Проблема надомного обучения».

Собственно, тревогу начала бить мама одного из подростков после того, как неоднократно пыталась добиться от школы, в которую был записан ее сын, хотя бы какой-то помощи в обучении и воспитании ребенка. Вот что она заявила в своей беседе с представителями районного управления образования: «Вы не представляете себе всю силу нашей трагедии. Тяжелейшее заболевание приковало мальчика к постели, он лишен всего, в чем так нуждается любой его сверстник: спортивных игр с другими детьми, встреч с друзьями и подругами, ощущения себя нужным хоть кому-то кроме матери. Отец задержался в семье только на первые полгода после начала болезни сына. Я ухаживаю за ребенком, мне пришлось бросить любимую работу, перейдя на место, гораздо более близкое к дому. Врачи не дают никаких обнадеживающих обещаний. Они, скорее, тормозят развитие болезни... Мне говорят: зачем вы мучаете ребенка учебой, ему и так плохо. А я спрашиваю: чем ему еще жить? Он же живой человек, ему надо чем-то заниматься. Радовать себя и других, заполнять свое время. Он, как и любой другой ребенок, имеет право на то, чтобы учиться. Я ни в чем не упрекаю школу — у них более 1000 учащихся, тут уж не до моего ОДНОГО ребенка. Но ведь можно что-то сделать, чтобы учитель появлялся в моем доме не раз в месяц после моих настойчивых требований, а хотя бы несколько раз в неделю... Ну нет у меня возможности платить. Все деньги уходят на лекарства».

В районе около 150 тысяч жителей, работают 15 школ. В каждой из них ежегодно фиксируется до 10 детей, нуждающихся на тот или иной период времени в надомном обучении. Это так называемые «соматические больные», те дети, которые в силу своего интеллектуального и психического развития могут посещать общеобразовательную школу и не нуждаются в специальном образовании.

Современное положение дел предполагает, что общеобразовательная школа должна организовывать обучение таких детей на дому, направляя к детям учителей.

Исследователи опросили 30 семей, в которых были дети, нуждающиеся в надомном обучении. Было установлено, что дети проводят вне школы от месяца до полугода. Среди обследованных была обнаружена и группа детей, которые одновременно нуждались как в надомном обучении из-за соматических заболеваний, так и в

специальном образовании.

По утверждению родителей, посещения учителей на дому детей чрезвычайно редки, такой ученик получает не больше трех уроков в неделю. Используются преимущественно телефонные контакты, редко задания приносятся по почте.

Все родители отметили сложность обучения для ребенка, когда он не получает обратной связи от учителя, не может оценить своего продвижения, не встречает поддержки от сверстников.

По заявлению одного из директоров, проблема надомного обучения чрезвычайно сложна. Педагоги отказываются посещать учеников на дому, часто такие визиты приходится совершать вечером после окончания школьных уроков; дополнительная нагрузка не оплачивается так, как следовало бы. Молодые учителя отказываются выполнять такую работу еще и потому, что «не видят в себе сил помогать ребенку из-за его педагогической запущенности» и т. д. По мнению директора нужна особая квалификация для работы с такими детьми, нужны специальные знания, учет их психологии, родители должны дополнительно платить за индивидуальное обучение своих детей.

Инспектор РУНО, к которому обратилась за помощью мать, организовал встречу, в которой приняли участие директор школы, классный руководитель 6-го класса, в котором числился ребенок, представители психологической службы. В результате встречи было достигнуто соглашение о специальном расписании занятий для данного подростка. Психолог проконсультировала классного руководителя о том, какие особенности ребенка имеет смысл учитывать в работе с ним.

По окончании встречи двумя ее участниками были заданы два вопроса.

Мама спросила: «А они не будут отыгрываться на моем ребенке за то, что я вам пожаловалась?»

Психолог поинтересовалась: «А по отношению к другим «надомникам» будет проявлено такое же внимание?»

Эта история имеет реальное конструктивное разрешение, хотя в практике работы по подготовке менеджеров были выработаны и другие модели решения, часть которых уже претворена в жизнь. Кейс разработан для изучения системного подхода к анализу образовательных потребностей населения и роли менеджера в обеспечении необходимых структурных перестроек системы.

Предложите участникам семинара найти решение этой проблемной ситуации и сравните его с моделью создания специальной школы, реализующей программы надомного обучения на территории конкретного района.

Помимо комплексного исследования, описываемого ранее, **на базе КС могут быть осуществлены следующие учебные действия:**

- выявление причин, источников, движущих сил процесса, содержащегося в конкретной ситуации;
- структурирование, построение моделей описания ситуации;
- анализ и сопоставление отдельных данных в описании КС;
- выявление проблемы, содержащейся в КС;
- построение сценариев возможного развития КС;
- выработка критериев и показателей разрешения проблемы;
- разработка методов возможного решения проблемы;
- разработка практических управленческих действий по решению проблемы;
- построение описания аналоговых КС из собственной управленческой практики.

Какую работу предстоит проделать участнику семинара, работая с конкретной ситуацией?

1. Прежде всего — это анализ КС: чтение, изучение текстов, может быть, даже подготовка письменного анализа. В любом случае очень важно «пересказать события», точно описав факты и их последовательность. Чтение кейса имеет смысл проводить в несколько этапов. Первое прочтение направлено на постижение сути происходящего, выявление интриги, распознавание той области учебной проблематики, для которой кейс разработан. Очень важно после первого прочтения кейса вернуться к теоретическому материалу и создать для себя теоретический фундамент анализа ситуации, то есть выделить те ключевые положения, которые могут стать основой для понимания происходящего. Второе чтение предполагает углубленный анализ данных и фактов для выявления той проблемы, по отношению к которой придется искать управленческие решения и предпринимать действия. Уже на этом этапе могут быть разработаны возможные сценарии дальнейшего развития ситуации и выработаны возможные направления решения проблемы. Наиболее целесообразным представляется выполнение слушателем письменного анализа конкретной ситуации, в котором будут обозначены: место и время

действия, участники, описание базового процесса, его движущие силы, описание (обозначение) побочных процессов, описание структурных единиц, задействованных в процессе; сопоставление и противопоставление данных, фиксация противоречивых данных, описание возможных вариантов развития событий.

2. Анализ КС в учебной малой группе. Групповой анализ кейса — необходимый элемент обеспечения качественной работы с конкретной ситуацией. Назначение этапа состоит в том, чтобы выработать согласованный взгляд на ситуацию, обогатив его часто противоречащими друг другу взглядами различных участников дискуссии. Результатом анализа должен стать отчет, структурированный примерно по той же схеме, что и индивидуальный отчет.

3. Следующий этап — групповая дискуссия, направляемая тьютором, здесь ведущую роль играет система взаимосвязанных вопросов. На этом этапе должен быть завершен анализ, учтены необходимые нюансы, которые могут быть пропущены слушателями. По сути дела, на этом этапе конкретизируется проблема и вырабатываются варианты ее решения. Метод работы — «мозговой штурм».

4. Очередной этап связан с моделированием конкретных управленческих действий на базе выработанного решения. Этап наиболее целесообразно осуществлять в малых группах, впрочем, он может быть осуществлен и в большой группе («мозговой штурм» под руководством тьютора), и индивидуально.

5. Завершающий этап — этап подведения итогов, когда не только анализируются разработанные управленческие действия, но и в законченном виде формулируются выводы о причинах происходящего, о возможных сценариях развития, о возможных вариантах предотвращения ситуаций в дальнейшем. Предлагается описать аналогичные ситуации из опыта участников семинара. Одной из самых важных составляющих этапа выступает теоретическое обобщение, в котором подчеркиваются те теоретические постулаты и технологические схемы, которые «проявляют себя в кейсе».

Метод конкретных ситуаций очень хорошо зарекомендовал себя в практике, и сегодня трудно представить уважающую себя структуру, которая не применяла бы кейсы в образовательном процессе. Заметим, что появились примеры разработки кейсов для обучения школьников. Наиболее активно они разрабатываются школами, которые во главу угла ставят развитие способности школьников к конструктивному преобразованию своего собственного и окружающего мира. Однако, несмотря на очевидные плюсы, метод имеет и множество противников. Позиция противников достаточно прочно обосновывается естественной критикой в адрес «слабых мест метода».

Перечислим те **проблемы, которые могут возникнуть при применении метода:**

- кейсы очень трудно «сочинять», качественный кейс требует серьезных исследований, особой культуры изложения;
- с кейсами трудно работать, тьютор должен обладать значительным опытом в применении кейсов, работа с одним и тем же кейсом в разных аудиториях может протекать совершенно по-разному;
- при работе с кейсами участники семинара могут испытывать существенные затруднения, искусство причинно-следственного анализа — одно из сложнейших, неудачи в ходе аналитической работы могут снижать мотивацию;
- свободные дискуссии, которые применяются в группе, могут увести участников от проблемы к решению других вопросов, показавшихся аудитории более интересными;
- анализ кейса и построение на его базе управленческой модели — трудоемкий процесс, он требует существенных затрат времени, в условиях его постоянного дефицита велик риск стремления к отказу от метода во всей его полноте и замене иллюстративной составляющей.

И, пожалуй, самое главное. На первый взгляд, метод анализа конкретных ситуаций противоречит методам системного подхода к решению управленческих проблем. Системный подход и ситуативный анализ традиционно рассматривались как некие противоположности. Заметим, что метод конкретных ситуаций, кейс-метод, базируется именно на системном подходе и в целом направлен на развитие у менеджера системного мышления. По сути, участники МКС учатся:

- рассматривать любую ситуацию во всех ее составляющих и взаимосвязях;
- выявлять движущие силы и этапы протекания любого процесса;
- строить структурные модели в отношении любой ситуации;
- понимать, что в развитии любой системы может наступать момент, когда ее развитие может существенно измениться;
- научиться различать управляемые процессы от тех, управление которыми затруднено;
- «выходить за рамки системы» для того, чтобы понять подлинную причину происходящего или увидеть возможное решение.

И все же успех применения МКС, в том числе при работе с модульной программой повышения квалификации администраторов образования, до определенной степени может быть гарантирован особой востребованностью метода в мировой и отечественной практике подготовки менеджеров, на которую мы уже ссылались в самом начале. Видимо, всем нам придется смириться с тем фактом, что самостоятельное порождение знания — процесс гораздо более привлекательный и продуктивный в образовательном смысле, чем репродуктивное воспроизведение готовых теоретических схем, оторванных от реалий окружающей жизни.

ПОДВЕДЕМ ИТОГИ

Метод анализа конкретных ситуаций (МКС) — case-study, или в русской транскрипции — кейс-метод, порожден естественной потребностью участников образовательного процесса обращаться к жизненным реалиям для их последующего осмысления и преобразования.

К теоретико-практическим основаниям метода можно отнести:

- проблемно-поисковый анализ;
- прагматическое обучение;
- ориентацию на создание ситуаций выбора (обучение с учетом вариативности);
- обучение через анализ собственного опыта.

В общем виде **конкретные ситуации (КС)** представляют собой описание действительных событий в словах, цифрах, образах, действиях. КС — это «срез» процесса, фиксация его динамики в определенных временных границах в целях постановки обучающегося перед выбором путей и способов дальнейшего решения проблемы или определением перспективных тенденций развития ситуации.

Кейсы (примеры) в наших программах и пособиях выполняют следующие функции: мотивирующую; иллюстративную; аргументирующую; создание поля для проблемной дискуссии и системного управленческого анализа.

ТИПОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Дайте определение методу. Сформулируйте критерии «хорошего кейса».
2. Перечислите возможные виды учебной работы, которые могут быть организованы в образовательном процессе на материале кейса.
3. Опишите этапы работы аудитории в логике МКС.
4. Предложите структуру письменного отчета участника семинара после первого этапа анализа кейса.
5. Предложите собственную структуру описания кейса. Попытайтесь создать кейс (хотя бы в его микроверсии), при этом обязательно конкретизируйте область применения кейса как учебного материала и предложите методические рекомендации по работе с кейсом.

ТЕСТ

1. Познавательные проблемы дают возможность вовлечь обучающихся в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, умений, способов творческой деятельности, личностных оценок и отношений к действительности.
да — нет
2. Метод анализа конкретных ситуаций (МКС) — case-study, или в русской транскрипции — кейс-метод, порожден естественной потребностью участников образовательного процесса обращаться к жизненным реалиям для их последующего осмысления и преобразования.
да — нет
3. Согласно общему пониманию, проблема — это неосознанная субъектом возможность разрешить сложившееся противоречие, возникшее в той или иной ситуации, средствами наличного знания или опыта.
да — нет
4. Активность человека, направленная на разрешение возникших противоречий, мешает его развитию.
да — нет
5. метод конкретных ситуаций, кейс-метод базируется именно на цивилизационном подходе.
да — нет

РЕФЛЕКСИЯ ПО ТЕМЕ

Расскажите реальный или выдуманный случай из вашей жизни.
Выясните у слушателей, поверили они вам или нет (технология «Блеф-клуб»).

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ «ИДЕАЛ»

Дж. Брэндсфорд и Д. Стайн; адаптация: И. О. Загашев

Известные психологи Дж. Брэндсфорд и Д. Стайн разработали «идеальный» метод решения проблем. Они так и назвали его — «ИДЕАЛ» (IDEAL). Каждая буква — это шаг, который нужно сделать, чтобы повысить вероятность выхода из трудной ситуации. (Identification. Deal with choices. Estimation. Act. Learning.)

С учетом возрастных особенностей детей, изучающих данную стратегию, это может быть переведено так:

Интересно, в чем проблема?

Давайте найдем как можно больше способов решения проблемы!

Есть ли какие-либо «сильные» решения?

А теперь сделаем выбор!

Любопытно, как это осуществить на практике?

Ниже представлено описание этой стратегии.

Интересно, в чем проблема?

Вначале нужно сформулировать проблему в виде вопросов, начинающихся со слова «Как?». В формулировке должна отсутствовать частица «не» и обязательно присутствовать местоимение «я». Необходимо избегать пространных, общих слов. Вопросов должно быть не менее восьми, и все они должны быть разными. Теперь из них нужно выбрать наиболее точный вариант.

Давайте найдем как можно больше способов решения проблемы!

После того как сформулирована проблема, в течение 10 минут (может быть и другое количество времени) необходимо записывать все пришедшие в голову варианты ее решения, включая самые безумные.

Есть ли какие-нибудь «сильные» решения?

В составленном списке способов решения проблемы нужно отметить «галочкой» или знаком «+» те способы, которые хоть в какой-то степени могут быть осуществимы. Сколько их? Три? Четыре? По ходу дела можно их уточнять, но ни в коем случае не критиковать! Для критики время еще не пришло! Если удачных вариантов нет, сделайте небольшой перерыв и продолжите работу над пунктом «Д». Если по поводу какого-то варианта имеются сомнения, то обозначаем его как «+ —».

А теперь сделаем выбор!

Итак, перед вами листок с наиболее приемлемыми, отмеченными «галочкой» (или знаком «+») способами решения проблемы. Внимательно прочитайте их еще раз и напротив каждого напишите его положительные и отрицательные стороны. Проанализируйте свои записи и выберите оптимальный вариант. Учтите, что он может только «выглядеть» оптимальным, поэтому надо быть готовыми вернуться к списку через некоторое время.

Любопытно, как это осуществить на практике?

Пришло время наметить план осуществления вашего ИДЕАЛЬНОГО решения. Распишите возможный план действий по пунктам или изобразите его в виде схемы. Но при этом не забудьте китайскую мудрость: «Кто много планирует, тот теряет бдительность».

Этот метод учителя используют при работе с текстами, содержащими определенную проблему. Работа с использованием стратегии «ИДЕАЛ» может занимать больше времени, чем один урок, к ней можно возвращаться в течение изучения темы (листы с промежуточными результатами могут достаточно долго находиться на стенах класса). Также этот метод используется и во внеклассной работе: при совместном решении каких-либо повседневных учебных и внеучебных проблем.










Благодаря ему ученики учатся лучше формулировать проблему, увереннее чувствуют себя в поиске вариантов решения жизненных трудностей, привыкают к безоценочному обсуждению различных вариантов решения.

ЛИСТ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ

<p>1. ИНТЕРЕСНО, В ЧЕМ ПРОБЛЕМА?</p>	<p>2. ДАВАЙТЕ НАЙДЕМ КАК МОЖНО БОЛЬШЕ СПОСОБОВ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ!</p>
<p>3. ЕСТЬ ЛИ КАКИЕ-НИБУДЬ «СИЛЬНОЕ» РЕШЕНИЕ?</p>	<p>4. А ТЕПЕРЬ СДЕЛАЕМ ВЫБОР!</p>
<p>5. ЛЮБОПЫТНО, КАК ЭТО ОСУЩЕСТВИТЬ НА ПРАКТИКЕ?</p>	



ПЕРСОНАЛЬНАЯ КАРТА СТУДЕНТА

МОДУЛЬ 10

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ И САМОКОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ

В главе представлен дидактический обзор методов процессуального и результативного контроля качества, применяемых при освоении модульной программы: тесты, их виды, формы и особенности применения; эссе; диагностические методики; метод «Портфолио» в его различных вариациях.

Будут рассмотрены особенности организации оценки и самооценки при компетентностном обучении, проектно-модульные технологии.

ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И ОСМЫСЛЕНИЯ (по материалам Е. И. Казаковой)

*— Смогут ли администраторы
что-то изменить в своих школах
после изучения ваших пособий?
— Обязательно смогут, непременно смогут,
...если захотят, конечно.*

Из диалога независимого эксперта с автором

Изучение содержания главы должно позволить слушателям:

- выстроить собственную систему организации оценки и самооценки в образовательном процессе;
- стимулировать участников процесса к развитию культуры самооценки в образовательном процессе;
- освоить основы применения методов оценки и самооценки (тестового контроля; разработки и использования диагностических методик контроля качества процесса; разработки проектов и написания эссе; построения «Портфолио» как результата освоения программы);
- выработать систему критериев определения эффективности методов оценивания качества образовательного процесса в логике компетентностного подхода.

Рассмотрение проблемы придется начать весьма нетрадиционно, а именно — обозначить те теоретические позиции, которым в данной главе не будет уделено практически никакого внимания. Эта глава не будет посвящена детальному анализу педагогической проблемы оценки и самооценки в образовательном процессе. Кроме того, в ней не будет представлен подробный анализ роли обратной связи при организации качественного образовательного процесса. Более того, сама проблема качества не станет предметом скрупулезного исследования. Все эти «не» обусловлены великим множеством научных и научно-публицистических работ, созданных в трех обозначенных областях:

- обратная связь и ее роль в организации образовательного процесса (информационно-системная модель);
- оценка и самооценка качества (процессуально-педагогическая модель);
- соотношение цели и результата как предмет анализа (управленческая, процессуально-деятельностная модель).

Можно перечислить еще с десятков подходов, через призму которых может быть дан ответ на несколько простых, по сути, вопросов: «Что оценивать? Как оценивать? Кому оценивать?».

По традиции мы не сможем обойтись как минимум без тезисного изложения той теоретической концепции, которой в данном случае придерживаются авторы.

Контроль качества процесса обучения выступает необходимым условием его гарантии. При этом можно выделить две основные составляющие:

- процессуальную составляющую;
- результирующую составляющую.

Результатирующая составляющая связана с ответом на вопрос — удалось ли участникам образовательного процесса достичь тех целей, которые были запланированы при построении модульной программы. Так как модульная программа выстроена в логике компетентностного подхода, то и проверке (контролю, оценке) подлежит достижение тех целей, которые сформулированы в программе и пособиях «через категорию деятельности». Предстоит организовать проверку того, что именно сможет сделать участник образовательного процесса на основе полученных знаний, еще точнее, оценивать то, что он «сделает» за время работы над заданиями модульной программы.

Таким образом, результативная оценка качества проводится дважды. Первый раз на этапе проектирования, когда определяется перспектива освоения того или иного опыта; вторая — по итогам выполнения всех заданий. Ключевыми здесь становятся вопросы: позволят ли разработки, выполненные участником программы за время обучения, привести к реальным переменам? Каковы потенциальные возможности в отношении дальнейшего развития возникают у учащихся в результате освоения программы? Заметим, что авторы целиком и полностью разделяют концепцию управления качеством через влияние на результат. А именно, одним из эффективных инструментов управления образовательным процессом является формирование четких ориентиров достижения.

Приведем пример такого влияния, точнее — управленческой технологии, построенной на учете данного механизма влияния. Директор одной негосударственной школы рассказывала авторам, как она принимает на работу педагогов. Первое, что она делает, — интересуется квалификацией (уровнем образования, дополнительными сертификатами, опытом работы), затем — притязаниями (что именно и на каких условиях педагог хотел бы делать в школе). Следующий шаг — организация «пробного» занятия или серии занятий. Если на всех трех этапах получены положительные заключения, то наступает самое главное: директор просит педагога разработать программу по преподаваемому предмету на определенный период и приложить к программе итоговую контрольную работу (тест, контрольное задание), которое должны будут выполнить ученики по окончании изучения предмета. «Если меня устраивает программа, — объясняла нам директор, — я убираю контрольную работу в свой стол; а когда заканчивается договорной период — прихожу в класс и даю задание, которое точно повторяет то, что мне приносили изначально, может быть, только одно-два задания — чуть-чуть видоизменяю. Если дети задание выполняют — заключаю договор с учителем на более длительный срок».

Так же как и этот администратор, мы убеждены: ориентир в виде заранее сформулированного итогового задания выступает прекрасным организатором совместной деятельности учащихся и педагога.

Вторая составляющая оценки качества — **процессуальная**. Необходимость ее возникновения сегодня не оспаривается никем из специалистов по управлению. Речь идет о том, что качественный результат выступает следствием качественно же организованного процесса, направленного на достижение этого результата. Сбои в организации процесса почти стопроцентно гарантируют соответствующие сбои на уровне результата. К процессуальным оценкам, таким образом, относятся:

- оценка промежуточных результатов;
- оценка соблюдения технологических условий организации процесса;
- оценка личностной (групповой) позиции и динамики в образовательном процессе.

Мы уже упоминали некоторую теоретическую модель, на базе которой можно выделить ограниченное число индикаторов качественного процесса. Напомним: речь идет о том, что в ситуации, когда участник образовательного процесса проявляет в нем позитивное отношение, увлеченность и ответственность, то можно, с достаточной долей уверенности, говорить об эффективности данного процесса в отношении этого человека.

Что такое позитивное отношение? Это реакция притяжения, одобрения, выражение симпатии и т. д. по отношению к изучаемому, к людям, вместе с которыми приходится работать. Диагностировать это отношение можно как визуально, так и применяя элементарные диагностические методики самооценки состояния.

Увлеченность? Специалисты говорят, что увлеченность, так же как и позитивное отношение, видна невооруженным глазом. Процесс обучения вызывает неподдельный интерес, участник процесса с готовностью принимается за выполнение заданий, стремится задавать вопросы по существу интересующих его аспектов проблемы, проявляет инициативу.

Ответственность? Ответственность — деятельностная характеристика, которая проявляет себя в стремлении качественно, в срок выполнить любое индивидуальное и групповое задание.

Наличие позитивной динамики в отношении этих трех составляющих может выступать достоверным гарантом развивающего и образовательного эффекта от процесса.

Естественно, опираясь на собственный опыт и знания, педагог может применять и другие процессуальные модели оценки. Роль процессуальной оценки в образовательном процессе достаточно ясна, именно она представляет материал для коррекции организации процесса.

Как и многие современные авторы, мы полагаем, что наиболее эффективной моделью **оценки является ее сочетание с самооценкой**. Это утверждение можно усилить следующим постулатом: педагог в большей степени должен заботиться о запуске процесса самооценки, чем совершенствовать систему оценивания. В конечном итоге мы работаем с аудиторией взрослых, которые достаточно осознанно включаются в образовательный процесс. Многие из них ради образования жертвуют определенными ресурсами: временным, финансовым. Для многих очень сложно осуществлять смену своих профессиональных позиций (наши участники семинаров привыкли сами учить и оценивать) на ученическую. Не редки случаи, когда слушатель рассматривает включение в процесс обучения как ситуацию риска «потери репутации». Все это выступает дополнительными аргументами в пользу утверждения: качественная самооценка может оказаться гораздо более эффективным методом влияния на процесс, чем оценка со стороны. Тем более что у нас есть все возможности для участников процесса в организации самооценки. Перечислим основные подходы:

- программа курса выделяет те компетентности, которыми должны овладеть учащиеся; по завершении обучения целесообразно попросить слушателей оценить степень овладения новым опытом;
- каждая глава начинается с обозначения образовательных целей, по окончании изучения главы и выполнения заданий в рабочей тетради уместно попросить слушателей оценить достижение поставленных целей;
- в рабочих тетрадях представлены задания, позволяющие оценивать достижение промежуточных результатов;
- в процессе проведения занятий уместно предлагать слушателям оценить свою позицию, позицию группы и преподавателя (тьютора);
- основанием для итоговой оценки и самооценки выступает портфолио, в который будут включены все разработки, выполненные обучающимся в процессе освоения программы.

Итак, **формула «контроля качества освоения учебной программы»** состоит в сумме следующих составляющих:

- ориентация на цели, заявленные в программе и пособиях;
- ориентация на построение качественного процесса (с применением методик, специально отобранных для учебно-методического комплекса);
- отслеживание позиции участника образовательного процесса по выбранным индикаторам;
- промежуточная и итоговая оценка результатов учебно-прикладной деятельности;
- преимущество самооценки перед оценкой.

Рассмотрим те элементы промежуточного и итогового контроля, которые включены в наши учебные пособия и рабочие тетради.

Отметим, прежде всего, что никакая прикладная программа не может быть реализована без опоры на теоретическую составляющую, поэтому очень важно добиться усвоения ключевых понятий, зависимостей, теоретических моделей. Именно поэтому в рабочих тетрадях в достаточном объеме представлены задания, направленные на создание условий для освоения этого компонента содержания.

Остановимся на наиболее общей составляющей этого блока — на тестах учебных достижений. Принципиальным является то, что использование тестов и тестовых заданий на различных этапах процесса направлено на выявление степени овладения учащимися конкретными знаниями, обеспечивающими те или иные действия.

Тест (от англ. test — испытание, исследование) — задания стандартной формы, по результатам выполнения которых можно судить о наличии знаний, умений, опыта и т. д.; с точки зрения информационного подхода тест — это задача с известным решением, предназначенная для проверки правильности работы системы; с точки зрения физиологии тест — это метод исследования, заключающийся в пробном воздействии на организм в целях получения данных для выводов.

Можно обозначить и иные подходы, но для школьных администраторов, включенных в систему проведения Единых государственных экзаменов, понятие «тест» давно перешло из области теоретического в область прикладного интереса.

Преимущество тестов по сравнению с другими процедурами оценки состоит в возможности экономии ресурсов (прежде всего времени при обработке больших массивов информации); возможности стандартизации (сравнения, сопоставления результатов), снижения фактора субъективизма.

Заметим, тесты, как и другие процедуры, могут быть более или менее удачными в зависимости от того, в какой мере они соответствуют своему главному назначению — позволять быстро и качественно диагностировать усвоение заданного объема содержания.

В общем виде тестовое задание состоит из четырех частей:

- инструкции;
- текста задания (вопроса);
- вариантов ответа (могут отсутствовать в открытой форме теста);
- правильного ответа.

Основное требование, предъявляемое к тестовым заданиям, состоит в наличии однозначно правильного ответа.

Тестовые задания содержатся практически в каждой главе наших рабочих тетрадей. Правильные ответы на тестовые задания приведены в этом учебном пособии, в главах, посвященных рабочим тетрадям по отдельным модулям.

Тестовые задания, представленные в рабочих тетрадях, могут быть двух видов:

- открытого типа (когда учащийся должен самостоятельно изложить вариант ответа);
- закрытого типа (когда ставится задача выбора варианта ответа из заданных версий).

Заметим, что задания открытого типа обычно направлены на проверку усвоения основных понятий или закономерностей и предполагают вычленение ответа из текста пособия.

Среди заданий открытого типа могут быть представлены «задания дополнения», когда ответ формируется с учетом имеющихся ограничений, например надо дополнить предложение или заполнить пропуск в тексте.

Признаками качественных заданий открытого типа являются:

- возможность краткого ответа;
- однозначность оценки правильности ответа;
- простота формулировки вопроса;
- возможность опоры на память или конкретный текст.

Приведём примеры «открытых заданий» из наших рабочих тетрадей:

- назовите основной международно-правовой источник регулирования прав ребенка;
- назовите условия заключения трудового договора с учащимися в возрасте от 14 до 15 лет.

Задания закрытого типа (собственно, именно они чаще всего называются тестами) могут быть сконструированы в нескольких форматах.

1. Задание с альтернативным вариантом ответа. Такое задание предполагает только две возможности ответа: да или нет, правильно или неправильно.

Пример. Программа модернизации российского образования включает в себя задачу отказа от индивидуализации и дифференциации образования в 10–11-х классах средней школы. Очевидно, что в данном случае правильным будет ответ «нет».

Однако такая форма представляется излишне прямолинейной и примитивной, задания альтернативного типа более уместны при чтении графиков, анализе таблиц; когда к одному графику и таблице прилагается несколько утверждений, правильность (неправильность) которых следует проверить.

Приведем здесь анекдотическую историю, посвященную тестовым заданиям альтернативного вида. Завуч в присутствии учителя математики задает вопрос ученику, которому во что бы то ни стало необходимо поставить за экзамен оценку «удовлетворительно»: «Скажи мне, сумма квадратов катетов прямоугольного треугольника ведь равна же квадрату гипотенузы? Да?» «Ну, да!» «Вот видишь, знаешь! Садись, “три”». И, оборачиваясь к коллеге: «Вы просто не умеете правильно задавать вопросы с альтернативным вариантом ответа».

Для того чтобы не допустить подобных ситуаций в образовательном процессе, педагогу целесообразно ориентироваться на широко известную модель Дж. Гильберта, в которой он формулирует ряд правил, соблюдение которых позволит готовить качественные задания альтернативного типа:

- вопрос должен содержать одну законченную мысль;
- в вопросе не должен содержаться ответ или подсказка для ответа;
- в вопросе следует избегать формулировок, допускающих субъективную оценку («небольшой», «много», «мало» и т. д.);
- при конструировании вопросов целесообразно чаще применять количественные термины;
- не следует использовать двусмысленные выражения;
- частота вариантов ответов «да» и «нет» в одном тесте должна быть примерно одинаковой.

Собственно, эти рекомендации могут быть отнесены и к другим формам заданий. Перечислим иные форматы тестовых заданий, используемых в наших пособиях.

2. Задачи с множественным выбором. Это основной и наиболее часто встречающийся вид заданий, применяемый в тестах. Задачи формулируются так, чтобы в них было не менее трех правдоподобных вариантов ответа. Учащийся должен выбрать правильный вариант ответа, которым может быть один из предложенных, несколько предложенных, все или ни один из предложенных ответов.

Пример. По какой причине государственное или муниципальное образовательное учреждение может отказать несовершеннолетнему в приеме?

- а) только по причине отсутствия свободных мест;
- б) по причине проживания в другом районе;
- в) по причине отсутствия регистрации по месту жительства;
- г) по причине неуспешного прохождения конкурса.

3. Задачи на восстановление соответствия. Так называются задания, в которых необходимо установить связи между различными элементами.

4. Задачи на установление аналогий. В общем виде эти задания представляют собой задачу установления аналогии связи (отношения) между двумя элементами. Такие задания очень удобны при анализе сущности того или иного понятия.

5. Задания на исключение лишнего. В задании приводится ряд объектов, между которыми необходимо установить связь и исключить лишнее слово.

Пример. Приведем простейший пример. Установите связь между понятиями и исключите лишнее. «Самостоятельность, сетевое взаимодействие, мониторинг качества, ограничение связей школы с социумом». Очевидно, что лишним в данном ряду будет выступать «ограничение связей с социумом».

Задания 3, 4 и 5-го видов в наших тетрадях не представлены.

6. Установление правильной последовательности, реструктурирование. Это задание предполагает расположение элементов в правильной последовательности или дополнение ряда недостающим элементом. Такого рода задания целесообразны в том случае, если они направлены на проверку усвоения алгоритмов; их применение уместно и при анализе табличных массивов или графиков.

7. Задачи на нахождение ошибок. Обучающиеся анализируют предложенные тексты (тест может быть представлен в различной форме: вербальной, графической, табличной, схематической, рисуночной и т. д.) и замечают имеющиеся в них неточности.

Полезным упражнением для участников семинара является разработка тестового материала для проверки и самопроверки освоения содержания образования для той или иной главы.

Конечно, могут быть предложены и более сложные конструкции тестовых заданий, мы здесь ограничились анализом лишь базовых форм: опытные тьюторы могут обогатить их содержание и разнообразие за счет собственных знаний и опыта.

Второй вид заданий, направленных на обеспечение оценки и самооценки качества образовательного процесса, используемый в наших пособиях, — это эссе. Ранее мы уже ввели это понятие, когда рассматривали проблему работы с текстом. Напомним, что эссе (с франц. *essai*, англ. *essay* или *assay* — опыт, очерк, от лат. *exagium* — взвешивание) — жанр критики и публицистики, свободная трактовка какой-либо литературной, философской, эстетической, моральной или социальной проблемы. Обычно противопоставляется систематическому научному рассмотрению вопроса. Может ли эссе представлять интерес для обеспечения процесса оценки и самооценки? Несомненно, в силу своей рефлексивной природы. Эссе предоставляет уникальную возможность в свободной форме высказать оценочные суждения в отношении той или иной теоретической модели, идеи, опыта. Эссе может стать инструментом анализа личностной и групповой динамики, качества работы, в конце концов.

Заметим, что свободная форма изложения требует от педагога высокой квалификации при анализе. Как и любое другое задание, выполняемое в процессе обучения, эссе предполагает обязательную обратную связь, то есть гарантию его анализа со стороны педагога (или экспертов).

Что может стать предметом анализа:

- точность понимания сущности идеи или теоретической модели;
- принятие или непринятие учащимися той или иной идеи как лично значимой;
- оценочные суждения (позитивная или негативная оценка) по отношению к процессу.

Для задания эссе можно выбрать проективную форму, когда предлагается найти вариант решения задачи, улучшения процесса, завершения истории.

Такая форма задания сближает эссе и с тестовыми заданиями открытого типа и с разработкой тех или иных учебных проектов.

Что представляет собой «учебный проект»? Оговоримся, что и в данном случае мы не будем представлять общего теоретического обзора этого сложнейшего понятия. Вычленим только те его наиболее существенные черты, которые наиболее актуальны в логике компетентностного подхода.

Проект (от лат. *projectus* — брошенный вперед) — план, замысел, описание деятельности, которую предстоит осуществить. С другой стороны, и в педагогике, и в современном менеджменте проект понимается не только как замысел чего-либо, но и как процесс воплощения этого замысла на практике, и как результат воплощения замысла. Устойчивые понятия — театральные проекты, телевизионные проекты, строительные проекты, художественные проекты. В этом же ряду можно назвать учебный проект.

Учебный проект объединяет в себе несколько составляющих:

- он разрабатывается с учебными целями, то есть влияет на становление той или иной образовательной компетентности;
- он обязательно имеет деятельностную прагматическую составляющую, то есть направлен на достижение практических целей преобразования действительности;
- в нем можно выделить этапы разработки, ресурсного обеспечения, реализации, оценки (внедрения) полученных результатов.

Очевидно, что у учебных проектов и компетентностного подхода общая идеология. Одним из «отцов-основателей» проектного метода в образовании выступает классик прагматической педагогики Д. Дьюи. Среди отечественных педагогов, внесших огромный вклад в развитие «метода проектов», первым следует назвать В. Н. Сорока-Росинского. Его лозунг «Всякое знание превращая в деяние» можно было бы написать на знамени движения за «метод проектов».

Проект, таким образом, становится не только актуальным для современного педагогического мышления понятием, но и необходимым инструментом управления. Разработка проектов, так же как и анализ конкретных ситуаций, являются самыми важными методами, направленными как на освоение содержания наших модульных программ, так и на анализ качества освоения программы.

Каждый проект может стать основанием для экспертной оценки с точки зрения образовательных целей той или иной главы. С другой стороны, все проекты должны объединиться в одно целое. Это «целое» получило в нашем учебно-методическом комплексе наименование **«портфолио»**.

Рассмотрим более подробно и само понятие, и ту роль, которую оно играет в нашем комплексе. Термин этот еще не вошел в классические словари, но совершенно очевидно, что происходит он от всем понятного «портфеля».

Зададим себе вопрос: «Что такое портфель?». Портфель — это нечто, в чем можно переносить бумаги (преимущественно) с места на место; или нечто, в чем можно бумаги хранить (например, редакционный портфель). Отметим еще одно важное свойство любого портфеля: он имеет отделения, то есть позволяет структурировать вложенные в него материалы.

Как эти существенные признаки портфеля проявляют себя на практике применения «метода портфолио»?

«Портфолио» позволяет объединить вместе отдельные материалы в единое целое. Портфолио предполагает их осмысленное структурирование, то есть объединение в отдельные группы (разделы). После объединения материалов вместе и их структурирования полезно выполнить еще одну работу — написать введение (описание) к портфолио, обосновав отбор материалов и способ их группировки. На базе портфолио можно сделать экспертное заключение, оценивающее право автора-хозяина портфолио претендовать на то или иное право.

Таким образом, **портфолио** — метод, применяемый в образовательном процессе для развития культуры сбора, хранения, структурирования, реструктурирования, анализа информации. Существенными отличительными чертами метода выступают возможность собирать и хранить разнородную информацию в структурированном виде, обеспечивать перегруппировку материала в тех или иных учебных целях. Портфолио может быть использован при ведении исследовательской работы, разработке учебных проектов, для оценки и самооценки.

Без потери смысла термин может быть заменен понятиями «портфель», «файловая папка» и т. д.

Приведем несколько практических примеров. Все мы хотя бы по газетам и телепроектам знакомы с портфолио, собираемым манекенщицами (чаще именуемых сегодня моделями). Эти портфолио обычно представляют набор фотографий и дополняются резюме об участии в тех или иных проектах; в портфолио могут быть вложены полученные дипломы и сертификаты.

Похожий вариант — исследовательское портфолио. Всякий, кто сталкивался с задачей написания статьи или подготовки выступления, наверняка собирал портфолио, даже если и не употреблял это понятие. Портфолио к лекции может состоять из тезисного плана лекции, текстов приводимых цитат; образцов раздаточного материала, графиков, таблиц, ксерокопий статей, текста лекции (одной из версии), музыкальных дисков, ссылок на интернет-ресурс и т. д.

Классическое исследовательское задание, которое сегодня получают школьники при реализации программы по образовательному туризму: «Собрать портфолио по выбранной проблеме. Требование к портфолио: он должен содержать материалы по проблеме в следующих жанрах: научно-популярная статья, публицистика (газетная, журнальная статья), фотографии (не менее 5–7), рисунки (плакаты, карикатуры), художественные образы (отражение проблемы в искусстве), статистические данные, мнения современников, обобщение — обзор материалов, тезисный план итоговой статьи, итоговая обобщающая статья. Такое задание ставит ученика перед задачей активного поиска материала во время путешествия, внимательного его анализа, обобщения.

Результирующий «учебный портфель» в нашей программе создается каждым участником отдельно и состоит из всех тех материалов, которые обучающийся считает ценными для своей практической работы.

Собственно, отбор материалов и их структурирование учащимися является самостоятельным результирующим заданием, которое будет носить как обучающий, так и оценочный характер.

Итоговая работа с портфолио предполагает выполнение следующих шагов.

1. Анализ текстов пособия и рабочей тетради, записей, материалов учебного проектирования в целях выявления ценных (по мнению учащегося) документов.

2. Структурирование отобранных материалов в соответствии с избранной логикой.

3. Аналитическое описание портфолио:

■ создание структурированного перечня материалов, вложенных в портфолио;

■ выделение наиболее ценных, значимых документов;

■ качественная оценка портфолио в соответствии с задачами программы;

■ самооценка портфолио автором.

На основании созданных портфолио целесообразно выполнить следующую работу:

1. Провести экспертизу портфолио в парах, подготовить экспертное заключение.

2. Представить портфолио на обсуждение (все или отдельные папки, в которых предложены разные варианты структурирования). Итоговое обсуждение портфолио может позволить участникам семинара сфокусировать свое внимание на тех аспектах деятельности, которые выпали из их собственного поля зрения.

3. Провести в группах анализ портфолио и ответить на вопрос: в какой степени анонсированные в начале семинара (в программе) цели достигнуты группой в целом и каждым отдельным участником в частности. За счет какого ресурса достигнут результат? Что необходимо изменить в логике организации обучения, чтобы результирующая оценка совпадала с целевой установкой.

Итоговое занятие целесообразно дополнить заполнением оценочных таблиц. Здесь мы приводим только один вариант анкеты для самооценки и оценки качества семинара, адресованный всей программе в целом. Участников семинара целесообразно попросить заполнить эту таблицу дважды: один раз в начале изучения программы, в этом случае заполняются только первые две графы, затем — после окончания изучения программы. Заполняются оставшиеся графы, могут быть внесены изменения в две первые графы, если позиция участника семинара за время работы изменилась.

Оцените значимость предлагаемой программы по результатам, которые планируется получить в ходе наших семинаров. До начала изучения программы заполните графы 1–2 («До изучения программы: важно, умею»).

По окончании изучения программы вы можете внести изменения в первые две графы и оценить результаты освоения программы в графах 3, 4 («По итогам изучения программы: сделал, умею сделать»).

	В ХОДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СЛУШАТЕЛИ РАЗРАБОТАЮТ:	ДО ИЗУЧЕНИЯ ПРОГРАММЫ		ПО ИТОГАМ ИЗУЧЕНИЯ ПРОГРАММЫ	
		Важно	Умею	Разработал	Смогу разработать
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

«Важно» — для моей проф.деятельности.

«Умею» — у меня есть профессиональный опыт решения такой задачи.

«Разработал» — вложил в портфолио.

«Смогу разработать» — овладел необходимой компетентностью для решения названной задачи.

ЗНАКИ ДЛЯ САМООЦЕНКИ ОЦЕНКИ:

Ответ	Нет	Скорее нет	Скорее да	Да
Знак	Знак «минус»	Знак «Минус-плюс»	Знак «Плюс-минус»	Знак «Плюс»
	–	–/+	+ –	+
	0 (численная оценка)	1 (численная оценка)	2 (численная оценка)	3 (численная оценка)

Анализ результатов заполнения таблицы может стать как поводом для групповой рефлексии, так и материалом для итоговой самооценки качества проведенной работы.

Мы рекомендуем как минимум трижды за время проведения семинара выполнить еще одно задание, помогающее выявить индивидуальную и групповую динамику, а также стимулирующую слушателя к самооценке.

В первый день семинара, приблизительно в середине и в последний день семинара целесообразно попросить каждого участника семинара заполнить следующую мини-табличку.

Объект оценки	Численная оценка
«Дело»	
«Мы»	
«Я»	

Три составляющие: «Я», «Мы», «Дело» — это классические объекты оценки делового стиля в группе. Достаточные для анализа и корректировки процесса данные можно получить, оперируя только этими тремя индикаторами.

От чего зависит позитивная оценка деятельности:

- от полученного результата;
- от позитивного, делового микроклимата в группе, позитивной групповой динамики;
- от позитивного самочувствия каждого члена группы, позитивной личностной динамики.

Как расшифровать «Дело» в отношении семинара? При оценке этих «деловых» результатов придется ответить на вопросы: «В какой степени нам удастся достигать запланированных результатов программы? Насколько качественные разработки создаются слушателями? Как выполняются задания?» Иначе говоря – как именно учебная группа делает “дело”?».

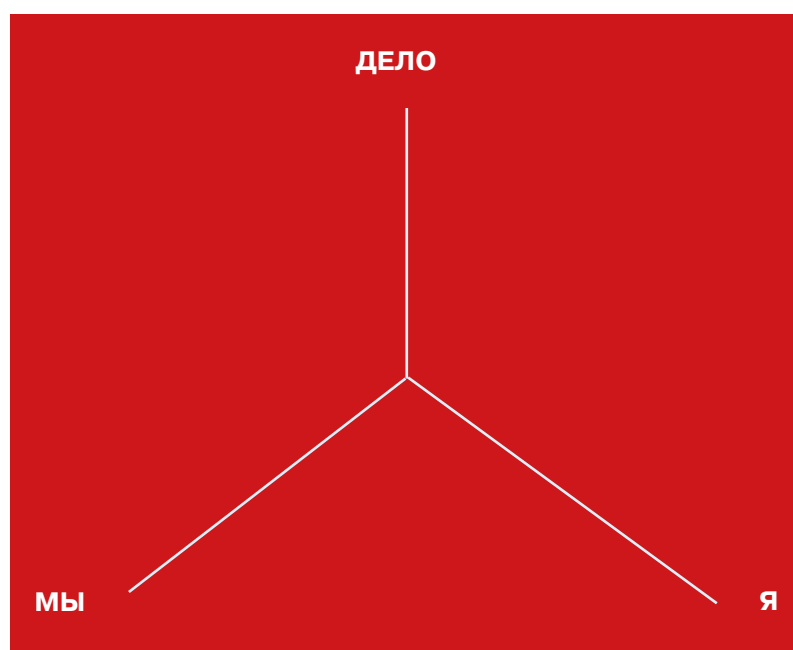
Что означает «Мы»? Оценка этого параметра зависит от вопросов: «Удобно ли, комфортно ли работать в группе? Хорошо ли обучается группа? Можно ли оценивать групповую динамику как позитивную?».

Что такое «Я»? Это оценка, обращенная к самому человеку. Как я оцениваю свое продвижение в программе? Удастся ли мне реализовать себя как эффективного члена группы? Автора разработок? Профессии? Я ощущаю, что моя компетентность в этом семинаре растет? И т. д.

Опыт показывает, что участники семинара очень быстро, почти на невербальном уровне, принимают критерии самооценки по этим шкалам.

Попросите каждого проставить в соответствующую графу оценки от 0 (самый низкий результат) до 10 (самый высокий результат).

Оформить результаты можно графически, соединив, полученные точки на осях. Изменение получаемого треугольника может стать предметом анализа как для самого ученика, так и для тьютора. Полезно сосчитать средние результаты и выделить отклонения по группе в целом, а затем проанализировать полученную динамику в трех срезах.



Еще раз подчеркнем, что здесь приводятся только минимальнонеобходимые инструменты оценки и самооценки, опытные тьюторы могут обогатить предлагаемую модель собственным инструментарием.

ПОДВЕДЕМ ИТОГИ

Качественный образовательный процесс предполагает наличие в нем системы процессуальной и результативной оценки. Процессуальная оценка позволяет скорректировать качество организации занятий в целях достижения необходимого результата.

Основным результатом овладения программой со стороны участников семинара является их способность (подтвержденная практически) решить те или иные управленческие задания, определенные в каждом из модулей программы.

Учитывая специфику состава учебной группы, педагог в большей мере должен заботиться об объективизации оценки и стимулировании процесса самооценки со стороны участников семинара.

В качестве основных инструментов для оценки и самооценки качества в наших пособиях представлены: тестовые задания открытого и закрытого типа, проектные разработки, эссе. Комплексным результирующим инструментом для оценки и самооценки является «метод портфолио», соединяющий в себе все материалы, разработанные учащимся за время освоения программы.

ТИПОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Какие положения стали основополагающими для авторов при отборе методов оценивания для данной учебной программы?
2. Какой принцип оценивания порождается компетентностным подходом?
3. Почему педагог должен в большей мере заботиться о развитии самооценки, чем о формировании системы оценивания в данной программе?
4. Какие инструменты используются для оценивания и самооценивания в программе. Дайте краткое определение каждому инструменту.

ТЕСТ

1. Контроль качества процесса обучения выступает необходимым условием его гарантии.
да — нет
2. При этом можно выделить две основные составляющие:
 процессуальную составляющую;
 результирующую составляющую.
да — нет
3. К результативной оценке качества преподаватель обращается только один раз по итогам выполнения всех заданий.
да — нет
4. К процессуальным оценкам, таким образом, относятся:
 оценка промежуточных результатов;
 оценка соблюдения технологических условий организации процесса;
 оценка личностной (групповой) позиции и динамики в образовательном процессе.
да — нет
5. Самой неэффективной моделью оценки является ее сочетание с самооценкой.
да — нет

РЕФЛЕКСИЯ ПО ТЕМЕ

«Не судите и не судимы будете».

(Нагорная проповедь)

Как вы понимаете это высказывание?

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ»

Дж. Хэтти определяет обратную связь как важнейший педагогический инструмент, который способен определять качество образовательного процесса и его результатов. В его модели идеальной обратной связи учитель выстраивает такие отношения, в которых ученик побуждается к ответу на три главных вопроса: «К какой цели я иду?», «Как у меня дела?» и «Куда нужно двигаться дальше?».

По результатам метаданных (Дж. Хэтти), обратная связь — это важнейший ресурс:

- качества обучения;
- глубины и динамики мотивации ученика;
- позитивного социального опыта ученика;
- профессионального роста учителя

Факторы влияния аспектов учительского мастерства, влияющие на качество обучения:

- использование приемов «микрообучения» (таж обратная связь) — 62 %
- ясность преподавания — 53 %
- отношения между учителем и учеником — 51 %
- профессиональное развитие учителя — 44 %
- ожидания учителя — 31 %

Если обратная связь является одним из ключевых факторов повышения качества обучения, в какой степени современные школьники готовы быть инициаторами обратной связи в собственном обучении? В актуальных исследованиях, посвященных обратной связи, укоренился термин «feedback literacy» (дословный перевод с английского — грамотность в отношении обратной связи) — один из новых видов грамотностей, относящийся к системе «мягких навыков». Правильная, конструктивная, грамотная обратная связь складывается только в диалоге и взаимодействии учителя и ученика. Задача того и другого состоит в том, чтобы учиться правильно давать обратную связь, правильно принимать обратную связь и при необходимости запрашивать ее у другого.

Обратная связь всегда контекстна относительно общей цели и предполагаемого результата и строится либо относительно процесса выполнения работы, либо относительно его промежуточных и конечных результатов. В некоторых ситуациях имеет смысл запрашивать обратную связь, которая может дать представление о состоянии человека (физическом, эмоциональном), в котором он выполняет работу.

Таким образом, выделяются три группы инструментов (техник) организации обратной связи в учебном процессе относительно ее проблематики:

- о состоянии человека в процессе обучения;
- о ходе процесса обучения;
- о достигнутых результатах обучения.

Обратная связь наиболее эффективна, когда даёт ученику информацию о правильных, а не о неправильных ответах/действиях и основывается на оценке изменений, внесённых учеником в привычную деятельность.

Обратная связь от учителя — это средство, с помощью которого ученик сможет *подтвердить, дополнить, заменить, адаптировать, реорганизовать*:

- свои предметные/метапредметные знания;
- свои представления о себе;
- свои представления о задаче;
- свои когнитивные тактики и стратегии.

Важным маркером качества обратной связи является готовность ученика получить помощь от учителя в результате своего сформулированного запроса на эту помощь.

Компоненты конструктивной обратной связи со стороны учителя:

- открытость учителя новому опыту и ресурсам;
- способность видеть в своих достижениях и ошибках потенциал развития;
- готовность учителя поощрять не только результаты, но и усилия;
- готовность учителя к объяснению ученикам смысла конкретных учебных действий и образования в целом, а также к разъяснению и обсуждению применяемых образовательных технологий.

Тезис, заслуживающий обсуждения на педсовете, методическом объединении, родительском собрании: **«Мы вправе говорить о том, нравится ли нам, как учится ребёнок, лишь в том случае, если интересуемся тем, нравится ли ему, как мы его учим».**

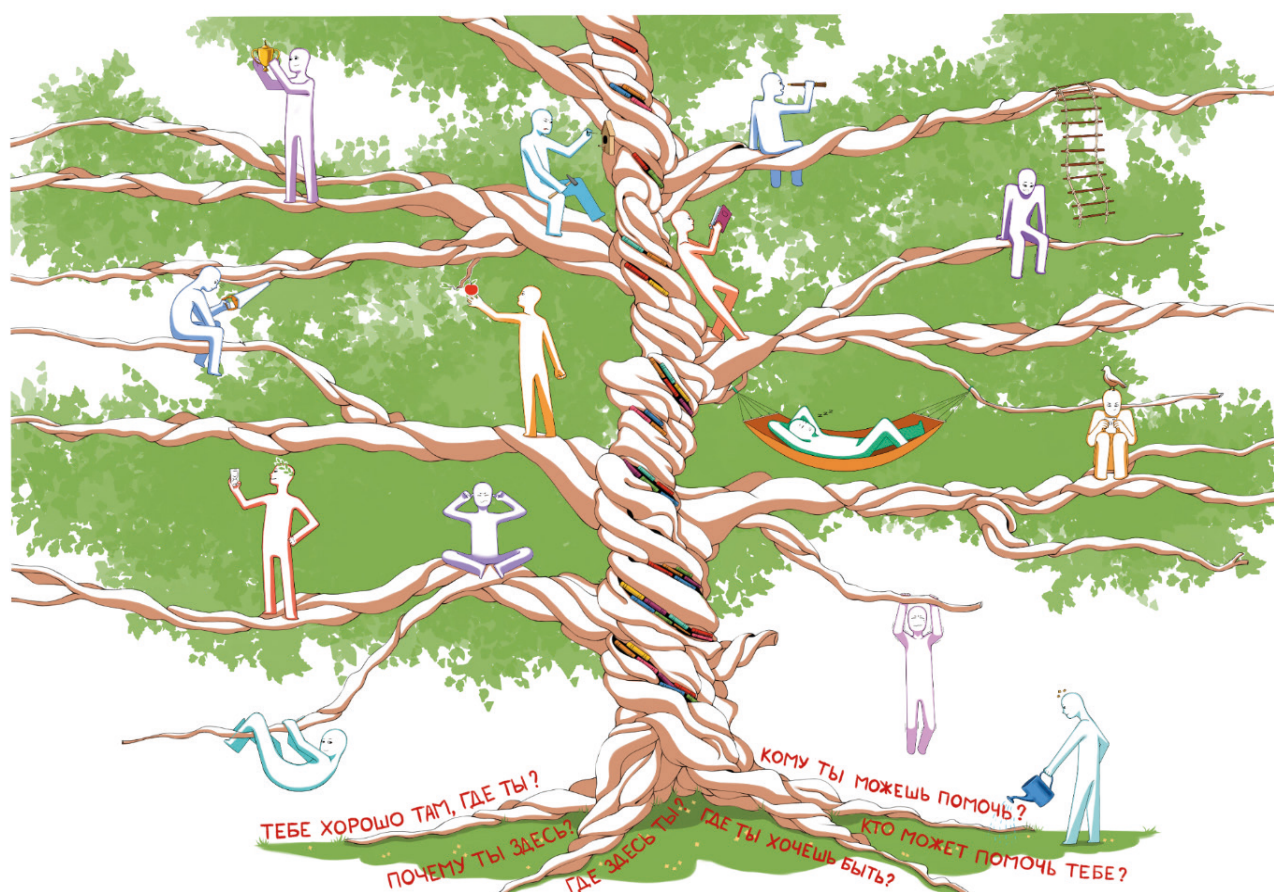
1. Техники обратной связи о самочувствии человека в процессе обучения

Педагогического наблюдения иногда недостаточно, чтобы оценить состояние ученика, в котором он находится в процессе обучения. Если человека все время спрашивать «как ты себя чувствуешь?» — есть

шанс, что и вопрос, и ответ быстро потеряют свою «эмпатичную» ценность. Однако есть несколько техник, которые позволят учителю и ученику оценить своё состояние, запросить и получить обратную связь относительно возможности достичь образовательной цели.

«Дерево образовательных возможностей»

Вступительный текст: Мы уверены, что вы не только сохранили в себе детское любопытство, но и давно обзавелись педагогической любознательностью. Поэтому, прежде чем предложить ученикам этот инструмент самонаблюдения, прочитайте, как им пользоваться. Ничего сложного в этом нет. Надо лишь соблюдать несколько важных условий и... верить, что педагогическое чудо происходит, если правильно использовать естественный интерес любого ребенка к миру и самому себе.



Условие 1. Картинка, которую вы со своими учениками видите, — это не тест, в ней нет «правильных или неправильных» ответов.

Условие 2. В картинке одинаково важны изображения на ветвях дерева и вопросы у его основания.

Условие 3. Картинка «работает» в том случае, если вокруг нее строится обсуждение, разговор, игра и т. п.

Условие 4. В каждой метафоре (а на картинке, безусловно, метафора) человек способен увидеть своё прошлое, настоящее и будущее. Это не магия и не иллюзия, а закон нормального, «объёмного» восприятия визуальной информации.

Условие 5. Можно использовать мотивационный потенциал картинки, предлагая ученикам периодически обращаться к ней.

Идея этого «образовательного дерева» появилась по мотивам книги П. Вильсона (Plp Wilson, «The Blob Tree»). В этой книге множество «деревьев» с фигурками людей, которые иллюстрируют поведение человека в разных обстоятельствах.

Мы предлагаем своё образовательное дерево. Кстати, оно уходит своей вершиной за границу листа. Это важная деталь, если помнить, что настоящее, осознанное образование длится всю жизнь. Ещё более важно помнить о том, что качество образования, которое получает конкретный человек (неважно — ребёнок или взрослый), напрямую зависит от того «образовательного поведения», которое он выбирает.

Фигурки, расположенные в кроне «образовательного дерева», позволяют и, надеемся, побуждают к разговору о выборе, изменении, развитии образовательного поведения.

Для начала мы советуем вам самостоятельно всмотреться в картинку и ответить на вопросы в нижней части дерева. После этого вам будет легче обсуждать картинку с учениками, родителями, коллегами. Такое обсуждение можно сделать темой классного часа, родительского собрания, педсовета.

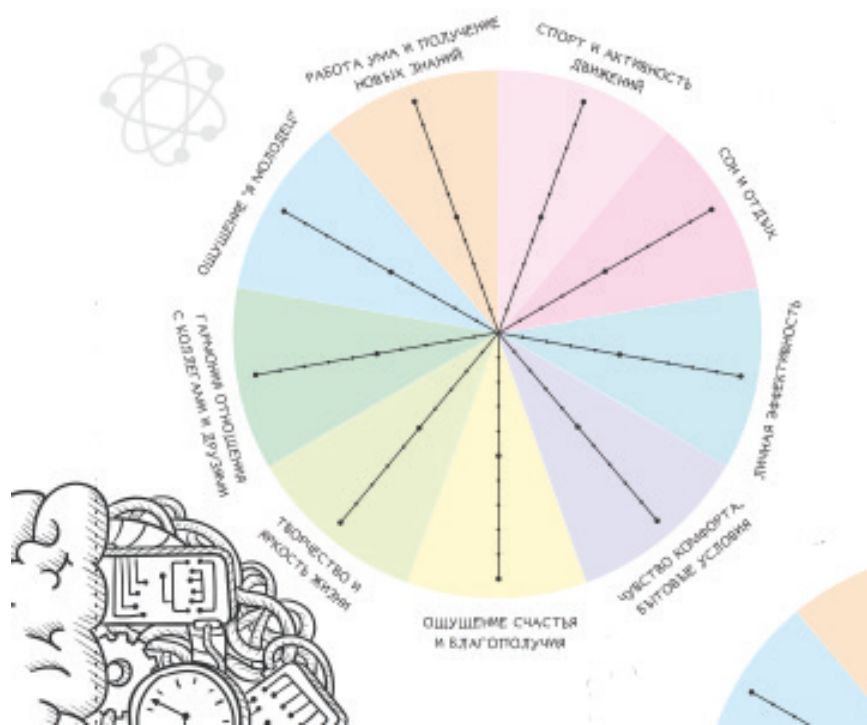
Важно помнить, что это «дерево возможностей», а любая возможность проявляется в поиске ответа на главные вопросы обратной связи: «К какой цели я иду?», «Как у меня дела?» и «Куда нужно двигаться дальше?».

Техника организации регулярной обратной связи «Колесо баланса»

Участнику предлагаемой практики предлагается оценивать каждый прожитый день (модуль, четверть или год) по его восьми составляющим. Это не тест и не анкета, а форма записи своих впечатлений и ощущений графически. Такой способ организации обратной связи позволит педагогу лучше понимать состояние ученика и выстроить диалог целей и способах движения к ним.

Стоит заметить, что российские подростки часто склонны к занижению самооценки. Эта самокритичность помогает подростку видеть амбициозные цели и одновременно может сделать их недостижимыми. Чем короче временной интервал оценки, например день, а не целый год, тем проще научить подростка стремиться к благополучию. Принцип отражается в древнем высказывании: «Путь в тысячу ли начинается с первого шага».

Каждый день представляет собой круговую диаграмму — «колесо», на «спицах» которого отмечены впечатления от 0 (точка в самом центре «колеса») до 10 (точка на его верхней границе).



Все сектора «колеса» взаимосвязаны. Баланс «колеса» дает ощущение внутренней гармонии. Важно оценить ВСЕ составляющие дня ДО того, как наступит новый день.

1. Физическая активность и спорт.
2. Сон и отдых.
3. Ощущение «Я молодец!» (когда смог достичь своих целей).

4. Работа ума и получение новых знаний.
5. Гармония отношений с коллегами и друзьями.
6. Творчество и яркость жизни.
7. Ощущение счастья и благополучия.
8. Чувство комфорта, бытовые условия.

Значение самооценки от 0 до 10



Что значат цифры от 0 до 10?

Единого «ключа» к интерпретации значений «колеса» нет, но есть вполне четкие направления для самоанализа.

Вот они:

1. «Колесо» сбалансировано, если все его сектора имеют схожие значения и эти значения находятся в области от 3 и выше.

2. Если хотя бы один сектор имеет нулевое значение, «колесо» разбалансировано и необходимо думать над тем, что именно нужно сделать в этом секторе на следующий день.

Заполнение «колеса» — это не соревнование с самим собой или тем более с другими.

Интересной и важной может быть любая динамика: и «вниз», и «вверх» по любому из секторов и любому из дней.

«Колесо баланса» — это способ ощутить себя «на перекрестке» событий, произошедших за день (за месяц или за учебный семестр).

Обратная связь между учителем и учеником должна строиться вокруг поиска ответов на вопрос: «Как понять, как и куда двигаться дальше?». В этом диалоге, можно использовать методику «Пять почему», когда каждый последующий ответ предполагает новый вопрос.

Например:

■ Как ты считаешь, почему ты ставишь низкие оценки в этом секторе?

■ А почему так произошло?

■ Что можно тебе сделать в следующий раз, чтобы исправить ситуацию?

Самое главное — дать представление ученику о его возможностях двигаться дальше в том или ином секторе «колеса».

2. Техники обратной связи в процессе обучения

Это раздел мы начнем с представления одной идеи:

«Мы вправе говорить о том, нравится ли нам, как учится наш ученик, лишь в том случае, если интересуемся тем, нравится ли ему, как мы его учим.»

Именно для того чтобы организовать диалог между учеником, учителем, родителями на эту тему, мы предлагаем познакомиться с несколькими техниками.

Техника «До следующего вебинара или...?»

(обратная связь после онлайн-занятия)

Текст для участников онлайн-занятия, вебинара: «Спасибо, что приняли участие в занятии. Пожалуйста, помогите нам улучшить качество наших видеуроков, напишите, что вам понравилось, а что можно сделать по-другому. Для того чтобы вам было легче сконцентрироваться на обратной связи, мы оформи-

ли ее в виде таблицы, которую предлагаем заполнить. Нам важно именно ваше мнение! Благодарим вас за сотрудничество!».

Пожалуйста, помогите нам улучшить качество наших видеоуроков, заполнив предложенную ниже анкету.

Если вы не хотите принимать участие в данном опросе, пожалуйста, нажмите на ссылку «Пропустить опрос».

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ

1. Как бы вы оценили следующие аспекты занятия?

	отлично	хорошо	удовлетворительно	плохо
Качество заданий, которые вы выполняли на занятии				
Качество учебного текста, с которым вы знакомились (учебник, презентация, слайды)				
Длительность занятия				
Общее впечатление от занятия				

2. Будете ли Вы рекомендовать своим друзьям это занятие (модуль)?

- Да
- Нет
- Возможно

Техника «Как это было?» (из «Тетради кейсовых практик», А. А. Азбель, Л. С. Илюшин, 2014)¹

Учебное задание — ресурс образовательного опыта ученика. Выполняя задание открытого типа, ученик вынужден придумывать свое решение проблемной ситуации. В основу размышления о том, как правильно строить разговор с учениками по результатам работы, мы положили мотивационный закон Йеркса — Додсона, в котором говорится, что малая мотивация не дает приличных эффектов, человек не заинтересован в выполнении заданной работы. Завышенная мотивация отклоняет от конкретных задач и затрудняет внимание. Используя шкалу Ликерта, ученик оценивает степень своего согласия или несогласия с каждым суждением. Учитель вправе добавить свои собственные понятия, представляющие авторскую педагогическую ценность. Но обязательно стоит уделить внимание свободному разговору о том, что удивило ученика в ходе выполнения задания.

Оценка выполненного задания открытого типа (кейса, проблемного вопроса).

Интересно	6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1	Неинтересно
Трудоёмко	6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1	Легко
Понятно	6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1	Запутано
Полезно	6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1	Бесполезно
Что более всего удивило тебя при выполнении кейса (факт, идея, процесс, мысль)?		

¹ Азбель А. А. Тетрадь кейсовых практик [Текст] : в 2 ч. Ч. 1. Опыт самостоятельных исследований в 8–9-х классах / А. А. Азбель, Л. С. Илюшин. СПб.: Школьная лига, 2014. 42 с. (Серия «Наношкола»).

Техника «Анкетное интервью» по итогам учебного модуля

Участникам модуля предлагается заполнить анкету синхронно, в присутствии преподавателя, который может дать пояснения по поводу конкретных пунктов и вопросов анкеты.

1. **Понравилось ли тебе выполнять задание модуля «Исследование»?** Оцени его от 1 до 6 баллов
Совсем не понравилось 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 **Очень понравилось**
2. **Выполнял ли ты подобные исследовательские задания до этого?**
3. **Что нового ты узнал о себе, выполняя это задание?**
4. **В общей сложности ты выполнял исследование 10 часов. Чему главному ты научился, выполняя это задание?**
6. **Что тебе было сложнее всего делать в процессе выполнения исследования?**
7. **Как тебе было легче работать в процессе исследования?**
 - одному
 - в паре
 - в группе
8. **Что ты считаешь своей сильной стороной как участник исследовательской команды?**
 - Умение поддерживать участников своей команды
 - Умение организовывать процесс работы
 - Умение брать на себя ответственность
 - Креативность
 - Умение работать с данными, с таблицами и данными
 - Что-то другое _____

После заполнения и сбора анкет имеет смысл провести небольшую сессию вопросов и ответов по модели «Чёрного ящика». Каждому участнику предлагается написать на листке вопрос, который ему хочется задать организаторам, преподавателям модуля именно сейчас. Предварительно полезно напомнить аудитории о том, что вопросы могут быть разного типа: фактологические, уточняющие, открытые и закрытые, смысловые, личные и т. п. Эта типология вполне условна: один вопрос может относиться сразу к нескольким типам. Главное, чтобы поиск ответа был действительно важен задающему вопрос ученику. Записки с вопросами не обязательно подписывать. Перед началом сессии ответов ведущий объявляет, что прочитает абсолютно все вопросы и предложит ответить на них взрослым участникам — преподавателям. Возможно, на какие-то вопросы друг друга захотят ответить сами ученики.

3. Техники обратной связи о достигнутых результатах

Обратная связь, которая дается относительно результатов, должна строиться на следующих принципах:

- все участники признают ценность этой обратной связи для дальнейшего развития ученика;
- все участники образовательного процесса выносят суждения только в рамках критериев;
- обратная связь уточняет стратегию развития умений ученика.

Техника «Стендовый доклад: оценка по критериям»

Экспертиза стендовых презентаций.

Карта эксперта _____ Баллы _____ Дата _____

Автор проекта _____ Название _____

Общий балл эксперта _____

Должен ли проект стать сетевым? (да/нет) _____

В столбце «10–6 баллов» ориентировочно обозначены благоприятные характеристики проекта; в столбце «5–1 баллов» ориентировочно обозначены неблагоприятные характеристики проекта.

Критерий	10–6 баллов	5–1 баллов
<p>Презентация</p> <p>Оценка: ____</p>	<p>Стенд логически разбит на зоны, где указываются различные аспекты проекта</p> <p>Текст довольно крупный, хорошо читается</p> <p>Все рисунки и таблицы аккуратно подписаны. Стенд производит яркое эстетическое впечатление</p> <p>Очевиден авторский стиль, есть необходимая информация об авторах</p>	<p>Стенд производит впечатление незавершенного или хаотично организованного</p> <p>Видимая структура отсутствует</p> <p>Рисунки и графики не подписаны</p> <p>Стенд заполнен сплошной текстовой информацией, или она, напротив, полностью отсутствует, что затрудняет понимание предлагаемых идей</p> <p>Авторство не обозначено</p>
<p>Смысл проекта</p> <p>Оценка: ____</p>	<p>Оригинальность и красота замысла проекта. Яркость проектной идеи</p> <p>Абсолютно понятно обозначены цели и суть проекта</p> <p>Понятно, что хочется создать в рамках проекта</p>	<p>Проект типичен, не оригинален</p> <p>Мало нового</p> <p>Из описания непонятна суть проекта</p>
<p>Шаги проекта / способы реализации (рецепт)</p> <p>Оценка: ____</p>	<p>Процесс реализации проекта изложен понятно по смыслу и технологично (пошагово)</p> <p>Технология может быть повторно реализована в других школах без дополнительного объяснения</p> <p>Проект привлекателен для обозначенной возрастной группы школьников</p>	<p>Процесс реализации проекта изложен непоследовательно, с пропусками существенных деталей</p> <p>Проект не очень интересен для обозначенной возрастной группы школьников</p>
<p>Перспектива проекта</p> <p>Оценка: ____</p>	<p>Проект уже реализуется</p> <p>У проекта есть поддержка на альтернативных площадках</p> <p>Проект необходимо реализовывать в других школах</p>	<p>Проект находится только на уровне идеи</p> <p>Проект поддерживается партнерами на уровне идеи</p> <p>Неясная перспектива результатов возможной реализации проекта</p> <p>Нет необходимости в реализации проекта для других школ</p>

<p>Речевая культура</p> <p>Оценка: ____</p>	<p>Речь участника проектной команды уверенная, понятная, четкая</p> <p>Рассказчик может объяснить суть и смысл своего проекта</p> <p>На вопросы отвечает свободно, прибегая к конкретным примерам, метафорам и т. п.</p>	<p>Автор неспособен четко объяснить суть своего проекта</p> <p>Объяснение непоследовательно</p> <p>Автор излишне многословен и повторяет сказанное или, напротив, молчалив и излишне лаконичен в тех местах, где требуется описание, разъяснение</p>
<p>Дополнительное мнение эксперта</p> <p>Оценка: ____</p>	<p>Проект вызывает глубокую симпатию и очень важен для других школ</p>	<p>Проект актуален и вызывает желание поддержать его развитие при надлежащей доработке</p>

Особое мнение эксперта: _____

Техника «Презентация проекта. Взаимооценка по критериям»

Обратная связь и этика участия в дискуссии

Представьтесь, пожалуйста. _____

<p>Отметьте подходящее высказывание</p> <p>Спасибо за выступление...</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Из вашего выступления мне было все предельно понятно <input type="checkbox"/> Ваше выступление было интересным, но были моменты, которые я не смог сразу понять <input type="checkbox"/> Ваше выступление вызвало у меня много вопросов, к сожалению, я многое недопонял... 	<p>Вопрос, который я хотел бы задать</p>	<p>Отметьте те пункты, которые на защите были изложено понятно лично для вас:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Предмет исследования <input type="checkbox"/> Гипотеза исследования <input type="checkbox"/> Цель исследования <input type="checkbox"/> Методы исследования <input type="checkbox"/> Основные результаты исследования <input type="checkbox"/> Исследовательские выводы <input type="checkbox"/> Заключение. Ответ на проблемный вопрос
<p>Спасибо, благодаря вашему докладу я наконец-то понял одну вещь</p>	<p>В связи с вашим докладом у меня появилась новая идея. Могу подарить!</p>	<p>Не хочу писать, нарисую! ☺</p>

**Обратная связь как ресурс профессионального развития учителя.
Методика индивидуального собеседования с учителем по итогам учебного года.
«Профессиональный автопортрет»**
(авторы: Л. С. Илюшин, А. А. Азбель)

Цель применения методики: актуализация смыслов профессиональной деятельности учителя и развитие мотивации инновационного образовательного поведения.

Задачи собеседования:

- уточнение профессиональной самооценки учителя по итогам учебного года;
- мотивация учителя к доверительному обсуждению профессиональных трудностей и достижений в контексте решения задач развития гимназии;
- анализ инновационного опыта учителей гимназии;
- определение задач в области развития педагогического коллектива на следующий год;
- эмоциональная поддержка и профилактика профессионального выгорания учителей.

Организация применения диагностической методики

Собеседование проводится индивидуально с каждым учителем. Участники собеседования: учитель, директор (заместитель директора), руководитель методического объединения.

В том случае, если собеседование проводится с учителем, который сам является руководителем методического объединения, его участниками являются директор и один из его заместителей.

Время проведения одного собеседования — до 20 минут.

Собеседования проводятся после окончания календарных занятий — в июне.

С учителями, принимавшими участие в подготовке выпускников к сдаче ЕГЭ, собеседование проводится после завершения экзаменов.

Для подготовки к собеседованию учителям предлагается список вопросов для обсуждения. Кроме того, до участия в собеседовании каждый учитель заполняет гугл-документ «Диагностическая методика по выявлению профессиональных дефицитов и ресурсов роста педагога», который входит в циклограмму мониторинга качества управления непрерывным профессиональным развитием и традиционно заполняется в конце каждого полугодия.

Таким образом, к моменту собеседования его организаторы располагают ответами учителя на «анкету о дефицитах и ресурсах» по итогам каждого из двух полугодий и аналитическим срезом по методике «10 шагов в профессиональном развитии» за все месяцы учебного года.

Во время собеседования ведущий предлагает учителю *самостоятельно определять порядок ответов на вопросы.*

В ходе диалога ведущий аккуратно следит за тем, чтобы ответы участника собеседования не выходили за рамки, определяемые содержанием конкретных вопросов, и при необходимости уточняет ответы.

СПИСОК ВОПРОСОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К СОБЕСЕДОВАНИЮ

- В чём вы видите главный смысл вашей работы в гимназии как учителя-предметника, классного руководителя, руководителя методического объединения?
- Какую часть своей работы в этом учебном году вы бы назвали «бессмысленной»? Приведите пример, пожалуйста.
- Если бы у вас был свободный выбор из действительно качественных семинаров, мастер-классов и т. п., чему бы вы хотели научиться именно сейчас?
- Что вы считаете своим главным профессиональным достижением, успехом в этом учебном году и почему?

- Работа учителя складывается из решения множества задач. Какие задачи вам было решать труднее всего в этом учебном году?
- Что бы вы хотели изменить в своей работе в следующем году? От чего готовы отказаться?
- Есть ли у вас идея, проект, которые вы бы хотели осуществить в будущем учебном году?
- Нужна ли вам помощь в решении каких-то задач, реализации профессиональных замыслов? Если да, то какая и с чьей стороны?
- Задайте, пожалуйста, вопрос нам. Если мы сможем, ответим сейчас. Ваш вопрос поможет нам уточнить задачи развития гимназии в будущем учебном году.

4. Технология «Экран рефлексии»

Технология применяется в конце урока на этапе рефлексии. На экран выводится ряд незаконченных предложений, которые образуют «экран рефлексии»:

1. Сегодня я узнал...
2. Было интересно...
3. Было трудно...
4. Я выполнял задания...
5. Я понял, что...
6. Теперь я могу...
7. Я почувствовал, что...
8. Я приобрел...
9. Я научился...
10. У меня получилось ...
11. Я смог...
12. Я попробую...
13. Меня удивило...
14. Урок дал мне для жизни...
15. Мне захотелось...

Ребята по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске.

Применение технологии рационально по времени, может использоваться на уроках любой предметной области и позволяет учителю в режиме реального времени получить информацию о результативности использованных в уроке технологий обучения. Каждый ребенок самостоятельно оценивает свою деятельность в рамках урока.

5. Технология «Шесть шляп мышления»

Шесть шляп — шесть разных способов мышления. «Надевание» шляпы фокусирует мышление, «смена» шляпы изменяет его направление.

Автором технологии является Эдвард де Боно — современный ученый, писатель, мыслитель, деятель. Обладатель почетных степеней в психологии и физиологии, докторской степени в медицине. Его книги переведены на 34 языка (все основные языки плюс иврит, арабский, бахаса, урду, словенский, турецкий). Его приглашали выступить с лекциями в 52 страны мира.

Метод «Шести шляп» используется сейчас по всему миру, в организациях разного рода, — от крупнейших компаний до семей и школ. Он используется потому, что ясен и практичен. Когда обсуждается вопрос, каждый из присутствующих применяет к нему конкретную шляпу и все думают в одном направлении. Метод «Шести шляп» чрезвычайно прост, но это сильная простота.

На этапе вызова ученикам класса предлагается выбрать шляпу, которая будет «фокусировать» внимание ученика в определенном направлении при изучении темы. Учащихся можно объединить в группы по выбранному цвету шляпы.



■ Надев белую шляпу, задаем вопросы такого рода: «Какая информация у нас есть?»; «Какая информация нам нужна?»; «Какой информации нам не хватает?»; «Как нам получить недостающую информацию?»; «Какие вопросы мы должны задавать?».



■ Красная шляпа связана с чувствами, интуицией и эмоциями. Когда используется красная шляпа, появляется возможность описать свои чувства и интуицию без каких бы то ни было объяснений.



■ Черный цвет напоминает о мантии судьи. Черный означает осторожность. Черная шляпа указывает на риск и говорит, почему что-то может не получиться.



■ Желтая шляпа позволяет увидеть достоинства и преимущества. Даже если идея не нравится, желтая шляпа просит найти в ней хорошие стороны, просит ответить на вопросы: «Каковы преимущества?»; «Кому это выгодно?»; «Откуда появятся преимущества?»; «Каковы различные ценности?».



■ Зеленая шляпа — шляпа энергии. Под зеленой шляпой говорим о модификациях и вариациях существующих идей. Зеленая шляпа позволяет думать о возможностях. Когда используется зеленая шляпа, каждый прикладывает творческие усилия.



■ Синяя шляпа отводится для рассмотрения самого процесса мышления: «Что нам делать дальше?»; «Чего мы достигли на текущий момент?». Синяя шляпа используется, чтобы поставить задачу мышления и решить, чего мы хотим достичь в его результате.

На этапе рефлексии ученикам предлагается осветить ключевые моменты исследованного материала с точки зрения выбранной шляпы. При этом соблюдается следующий порядок выступления:

1. Белая шляпа.
2. Красная шляпа.
3. Черная шляпа.
4. Желтая шляпа.
5. Зеленая шляпа.
6. Синяя шляпа.

В то же время, каждый мыслитель должен пытаться использовать все шесть шляп. Технология универсальна и применима на уроках любой предметной области.

6. Технология «Шесть фигур мышления» Эдварда де Боно.

Шесть фигур мышления представляют легкий способ восприятия и переработки информации. Использование «Шести фигур мышления» позволяет структурировать восприятие информации, сократить время дискуссии, упростить обработку информации.

Эдвард де Боно выделил различные способы анализа информации и отобразил их в форме фигур, что позволяет при исследовании материала взять процесс мышления под контроль.

ТРЕУГОЛЬНИК. Вытянутый по горизонтали треугольник может обозначать стрелку, указывающую в определенном направлении. Цель этой фигуры мышления состоит в том, чтобы дать понять себе и окружающим, что целью является видение информации.

«Какую цель мы видим, глядя через треугольную фигуру?»

Каждой из трех вершин треугольника можно присвоить какое-то значение (что, в общем-то, не является необходимым), это могут быть следующие точки.

Точка 1. ЧТО? Какова цель нашего информационного поиска?

Точка 2. ПОЧЕМУ? Почему нам нужна эта информация? Почему она для нас ценна? Почему нас затрагивает эта информация?

Точка 3. ГДЕ? Где мы должны искать эту информацию? В правильном ли месте мы ищем?

КРУГ. Точность информации оценивается с помощью круглой фигуры. Круг означает центр цели, увеличительное стекло. Цель использования этой фигуры — концентрация на точности получаемой информации. Неточная информация приводит к заблуждениям в лучшем случае и к возникновению опасности — в худшем.

Эта фигура окажет помощь в определении особо важной информации и потребности ее проверки. Круглая форма может использоваться для определения тех частей информации, в достоверности которых возникают сомнения, данная форма дает возможность указать на это окружающим.

Кроме того, круглая форма может быть использована для привлечения людей к исследованиям в определенной области с целью сбора достоверной информации. Круглая форма используется и для оценки точности информационных ресурсов.

КВАДРАТ. Фигура наводит на мысль, что одна и та же ситуация может быть оценена с разных позиций. Квадратная форма заставляет нас обратить внимание на степень уклона или нейтралитета информации. Объективна или субъективна информация?

Используя квадратную форму, можно выбрать угол зрения, под которым хотим увидеть информацию (достаточно лишь посмотреть на нее с другой стороны квадрата).

СЕРДЦЕ. Фигура в виде сердца символизирует интерес. Форма сердца помогает сосредоточить внимание на причинах интереса.

Это могут быть причины, вытекающие из общего интереса, или причины, вытекающие из специального интереса, они связаны с тем, чем мы занимаемся или хотим заниматься.

Интерес может быть не столь заметным, но это не так. Ведь интерес к знаниям возводит фоновый запас информации, которая может очень пригодиться в будущем.

БРИЛЛИАНТ. Бриллианты символизируют ценность. Поэтому фигура в виде бриллианта поможет нам задать ценностный вопрос: насколько полезна эта информация? Эта фигура помогает привлечь внимание к ценностям информации и тем самым «очистить» ценности. Даже если ценность информации стала ясной при использовании другой фигуры, нужно взглянуть на нее еще раз через форму бриллианта.

ПРЯМОУГОЛЬНИК. Прямоугольник служит пьедесталом для ваших выводов и заключений. Выбрав эту фигуру, мы стараемся ответить на вопросы: «Какой в конечном итоге результат окажется перед нами?», «Какой мы сделали вывод?».

Фигуры мышления могут использоваться независимо от предметной области, как языковой код в диалоге или в группе. Они являются простым обозначением для направления внимания в целом и на отдельно взятый аспект информации.

Принцип действия может быть прост. На этапе вызова учащимся можно предложить выбрать фигуру, с точки зрения которой они будут оценивать исследуемую информацию (можно даже объединить их в группы по выбранным фигурам). На этапе рефлексии каждая фигура дает оценку информации, выступая в следующем порядке:

1. Треугольник.
2. Круг.
3. Квадрат.
4. Сердце.
5. Бриллиант.
6. Прямоугольник.










7. Технология «Гайд-парк»

Ученикам предлагается отправиться в великолепное место, в Hyde Park, в котором можно поделиться своими личными открытиями с другими заинтересованными людьми; порадоваться чужим успехам и находкам; принять участие в обсуждении инновационных идей; пригласить к сотрудничеству или предложить поддержку; задать вопросы, которые вас волнуют.

На экран выводятся места встречи в Hyde Park:

1. Дуб — «дубовые» вопросы и суждения.
2. Терновый куст — «колючие» вопросы и суждения.
3. Лавр — дерево «личных открытий».

ПЕРСОНАЛЬНАЯ КАРТА СТУДЕНТА

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ МАГИСТРАНТА: РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ И
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ АВТОРСКОГО КУРСА**

СОДЕРЖАНИЕ И ЭТАПЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.

Аннотация к программе + интеллект-карта с использованием ключевых понятий курса

Ведущие теоретические идеи + тематическое планирование

Тематическое портфолио (ресурсы к курсу)

Технологическая карта (виды деятельности в процессе освоения курса)

План урока с использованием технологии развития критического мышления

Образцы использования приемов работы с текстом на примере текстов своего курса

Разработка занятия по своему курсу с использованием приемов активного слушания

Разработка занятия по своему курсу с использованием приемов КСО

Разработка занятия по своему курсу с использованием игровых технологий

Проблемные вопросы по курсу

Разработка занятия по своему курсу с использованием групповых проблемных дискуссий

Разработка занятия по своему курсу с использованием кейс-метода

Разработка форм организации контроля и самоконтроля в рамках своего авторского курса

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА

Логотип

(Название программы)

Ф.И.О. автора

1. Краткая аннотация к программе:
 ■ адресная (целевая группа) группа:

■ условия освоения:

■ замысел и структура курса:

Студенты, успешно освоившие программу:

узнают.....

научатся.....

смогут.....

2. Ведущие идеи программы:

.....

3. Ключевые понятия программы:

.....

4. Проблемные вопросы теоретического характера:

.....

5. Содержательная характеристика программы (тематический план). Формы организации учебного процесса. Ресурсное обеспечение программы.

№	Название темы Краткое содержание Источники	Форма занятия Виды деятельности	Необходимые ресурсы

6. Формы промежуточного и итогового контроля.

7. Рекомендации педагогу.

«ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПОРТФОЛИО»




Тип интеллекта ученика-адресата	Характер текста
ВЕРБАЛЬНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ	Вербальный: теоретические материалы, публицистические источники, произведения художественной литературы
ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ	Математические высказывания: статистические данные, графики, диаграммы формулы и т. д.
ВИЗУАЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ	Образно-графический: иллюстрации к данной проблеме (фото, картинки)
АУДИО-МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ	Аудиотекст. Музыкальный текст: музыкальные произведения
ТЕЛЕСНО-КИНЕСТЕТИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ	Предметы, которые ассоциируются с тем или иным аспектом проблемы
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ	Вопросы для анкеты
ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ	«Личные» воспоминания, ассоциации, отношение
МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ	Проблемный вопрос для дискуссии
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ	Тексты нравственно-этического характера: цитата, метафора, стих

«ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА КУРСА», в которой на каждый вид интеллекта представлена подборка заданий. Технологическая карта выполняет функции навигатора и контролера одновременно. Как навигатор по теме она предлагает анонс предстоящих заданий, как контролер позволяет учащемуся самостоятельно фиксировать их выполнение.

Задания блока 1. Вербально-лингвистический	Задания блока 2. Логико-математический	Задания блока 3. Визуально-пространственный

<p>Задания блока 4. Аудиально-музыкальный</p>	<p>Задания блока 5. Телесно-кинестетический</p>	<p>Задания блока 6. Исследовательский</p>
<p>Задания блока 7. Внутриличностный</p>	<p>Задания блока 8. Межличностный (социальный)</p>	<p>Задания блока 9. Экзистенциальный</p>

ПЛАН УРОКА В ТЕХНОЛОГИИ «ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ»

Стадии	Функции на стадии	Что происходит?
		
		
		

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы открывали этот курс для студентов, проявляющих интерес к педагогике. Хочется верить, что в процессе освоения материала ваш интерес стал осознанным.

Курс был направлен на формирование общих представлений об образовательных технологиях (дидактике и методике преподавания). Вы получили опыт работы с текстовыми источниками различной природы, узнали принципы проблемного анализа, решения кейсов, приняли участие в групповой работе, тренировали навык оценивания и самооценивания. Проектируя собственные программы, применяли на практике базовые и инновационные образовательные технологии.

Результатом нашей совместной работы является достижение намеченных целей курса: формирование целостного представления о сущности образовательных технологий; навык реализации различных технологических форматов в организации образовательного процесса; разработка собственного УМК с учетом современных требований.

Мы строили свою работу, опираясь на очень простые, но значимые педагогические идеи о том, что надо не учить, а создавать условия для самостоятельного добывания знаний (С. Парерт); о том, что «в замкнутом доме легко разводятся сырость и плесень» (К. Д. Ушинский). О том, что «неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился при этом учиться» (А. Тофлер), а «жить — значит участвовать в диалоге» (М. Бахтин).

И, понимая, что «себя судить куда труднее, чем других», мы всё же учились это делать, прислушиваясь к словам Антуана де Сент-Экзюпери, и если нам это удавалось, то чувствовали себя мудрее.

По итогам освоения курса предлагаем заполнить анкету со следующими вопросами:

- Какие темы для вас были наиболее интересными?
- Что вызвало наибольшую сложность в освоении дисциплины?
- Что, на ваш взгляд, необходимо изменить в данном курсе?
- Исходя из того опыта, который вы получили в процессе изучения курса, как бы вы могли оценить его качество? (Оцените, пожалуйста, по 10-балльной шкале, где 10 — тах высокая оценка; можно дополнить комментариями):
 - содержание курса (тематика);
 - способ преподавания (в целом);
 - организационные аспекты курса;
 - форма аттестации.
- Был ли этот курс полезен для формирования универсальных компетенций (по 10-балльной шкале):
 - способен овладеть углубленными знаниями в предметной области, методике ее преподавания, обусловленными задачами обучения одаренных детей;
 - способен применять современные образовательные технологии, включая навыки организации и проведения всех видов уроков, учебных занятий и практик, семинаров, научных дискуссий и конференций;
 - способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Благодарим за сотрудничество! Успехов!

Книги и журналы СПбГУ можно приобрести:

по издательской цене

в интернет-магазине: **publishing.spbu.ru**

и

в сети магазинов «Дом университетской книги», Санкт-Петербург:

Менделеевская линия, д. 5

6-я линия, д. 15

Университетская наб., д. 11

Справки: +7(812)328-44-22, publishing.spbu.ru

Книги СПбГУ продаются в центральных книжных магазинах РФ,
интернет-магазинах **amazon.com, ozon.ru, bookvoed.ru,**

biblio-globus.ru, books.ru, URSS.ru

В электронном формате: **litres.ru**

Учебное издание

ТЕХНОЛОГИИ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ

Учебно-методическое пособие

Подписано в печать 10.12.2022. Формат 60×84 1/8.

Усл. печ. л. 22,09.

Тираж 500 экз. Print-on-Demand. Заказ №

Издательство Санкт-Петербургского университета.

199004, Санкт-Петербург, В. О., 6-я линия, д. 11.

Тел./факс +7(812) 328-44-22

publishing@spbu.ru



publishing.spbu.ru

Типография Издательства СПбГУ.

199034, Санкт-Петербург, Менделеевская линия, д. 5.

Книги Издательства СПбГУ можно приобрести по издательским ценам
в Доме университетской книги СПбГУ

199034, Санкт-Петербург, Менделеевская линия, д. 5

Тел. (812) 329-24-71

Часы работы: 10.00–20.00 пн. — сб., а также на сайте publishing.spbu.ru