

Понятие о педагогической системе. Виды педагогических систем.

Современный человек очень часто употребляет слово «система». Что же оно означает?

Под *системой* в общем смысле понимают выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единством управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление.

Признаки всякой системы:

1. Всякая система состоит из взаимосвязанных элементов.
2. Элементы составляют единое целое (еще Платон сказал: «Целое есть нечто большее, чем простая сумма частей»).
3. Элементы составляют внутри системы некоторые подсистемы.
4. Всякая система является подсистемой системы более высокого уровня.

Во Вселенной каждый объект может быть рассмотрен как система. Выделяют системы *природные* (живой организм, кристалл, молекула), *технические* (автомобиль, компьютер) и *социальные* (общество, государство, финансовая система). Особую разновидность педагогических систем представляют педагогические системы.

В педагогике также любой объект, независимо от своих масштабов, может быть представлен как система. Педагогическими системами являются: урок, школа, школьный класс, метод обучения, содержание образования, педагогическая деятельность, педагогический коллектив, педагогическая технология и т. д. Но некоторым объектам мы изначально приписываем свойство системности. Так, мы говорим: «система образования», «воспитательная система школы», «система обучения» («дидактическая система»), «авторская педагогическая система».

Наиболее масштабная педагогическая система — это **система образования**. Это один из основных социальных институтов общества, охватывающий все образовательные учреждения и органы управления ими (например, мы говорим: «национальная система образования Республики Беларусь»).

Воспитательная система школы — это такой способ организации жизнедеятельности школы, который предполагает упорядоченность учебно-воспитательного процесса в соответствии с принятой педагогической концепцией, идеей (об этом будем подробно говорить в лекции 9).

Еще мы нередко говорим о педагогической системе того или иного педагога: педагогическая система Я.А. Коменского, И.Ф. Гербарта, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренки, В.А. Сухомлинского и т. д. Здесь мы имеем в виду **авторскую педагогическую систему**: ученый-педагог разработал определенную теорию и реализовал ее на практике (сам или через последователей). Мы говорим, что ученый разработал педагогическую систему, если он изменил (по сравнению с традиционными, бывшими до него) *все* элементы системы: философию и цели воспитания, содержание образования, методику обучения, методику воспитания, организацию школьного дела, предъявил новые требования к деятельности и личности учителя, воспитателя.

Структурные компоненты педагогической системы (выделены крупнейшим российским психологом *Н.В. Кузьминой*):

- 1) цели обучения и воспитания (общие и частные цели образуют т. н. «древо целей»);

- 2) субъекты обучения и воспитания (педагоги, воспитанники, воспитательный коллектив);
- 3) объекты обучения и воспитания (те же — педагоги, воспитанники, воспитательный коллектив);
- 4) осваиваемый опыт, т. е. содержание образования — знания, навыки, умения, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений;
- 5) педагогические средства (сюда относятся всевозможные методы, формы, материально-технические средства обучения и воспитания).

Некоторые исследователи выделяют дополнительные компоненты педагогической системы: *управление учебно-воспитательным процессом, результаты педагогической деятельности, образовательная среда, педагогическая технология*. Но нетрудно убедиться, что указанные компоненты — это производные от компонентов, выделенных Н.В. Кузьминой.

Характерная особенность педагогических систем: управляющий субъект находится не вне системы, а внутри ее, поэтому педагогическая система имеет внутреннее управление, то есть является самоуправляемой.

Педагогическая система обладает также некоторым запасом прочности (устойчивостью), благодаря чему она относительно независима (автономна) от внешних влияний. Это значит, что внешние воздействия до определенной степени не вызывают существенных изменений в системе. Если же изменения (нововведения) превышают запас прочности, система разрушается, и на ее месте возникает новая система с другими свойствами.

Вопрос №2.

История становления педагогической технологии. Многообразие подходов к трактовке понятия «педагогическая технология».

Особой разновидностью педагогических систем являются педагогические технологии.

В общем смысле *технология* — это любая целенаправленная деятельность, осуществляемая по определенным операциям, правилам, этапам. В педагогике термин «технология» в самом общем смысле означает пути и средства достижения заданной цели обучения или воспитания.

В своем развитии идея педагогической технологии прошла ряд этапов.

Первый этап связан с идеей *Я.А. Коменского* сделать обучение «техническим», то есть таким, чтобы все, чему учат, не могло не иметь успеха. Так была сформулирована важнейшая черта педагогической технологии — гарантированность результата. Механизм обучения, приводящий к запланированным результатам, *Я.А. Коменский* назвал «дидактической машиной». Для нее важно: определить цели; обозначить средства достижения этих целей; отыскать правила пользования этими средствами. Вырисовывается своеобразный модуль, выступающий ядром любой педагогической технологии: цель — средства — правила их использования — результат. Но самого термина «педагогическая технология» *Коменский* не употреблял.

Второй этап. Термин «педагогическая технология» впервые появляется в 20-е годы XX века в работах по педологии, основанных на трудах по рефлексологии (*И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.А. Ухтомский, С.Т. Шацкий*).

Зарождение идеи педагогической технологии связано также с деятельностью *А.С. Макаренко*. В «Педагогической поэме» он писал, что «наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди». Он считал, что именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства: техно-логический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка.

В это же время распространилось и другое понятие — «педагогическая техника», которая в «Педагогической энциклопедии» 30-х годов была определена как «совокупность приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий». К педагогической же технологии в 30-е годы было отнесено умение оперировать учебным и лабораторным оборудованием, использовать наглядные пособия, технических средств обучения. Данный подход к толкованию педагогической технологии получил наибольшее распространение в США, где впервые стали использоваться аудио-визуальные средства обучения (магнитофон, кино, радио, машины-тренажеры).

Так, в Индианском университете США в 30-е гг. были прочитаны студентам курсы по педагогическим технологиям. В 1946 г. в том же вузе был введен план аудиовизуального образования (автор плана — *Л. Ларсон*).

Третий этап. В середине 50-х годов XX в. возникает особый «технологический» подход к построению самого процесса обучения. Педагогические технологии признаны профессиональной категорией. В 1954 г. *Б.Ф. Скиннер* обосновал концепцию программированного обучения, базирующуюся на идее «оперантного», подкрепляемого научения по схеме «стимул – реакция». Суть данного подхода заключается в идее полной управляемости работой ученика.

Модель программированного обучения Скиннера предлагала учителю линейную технологию пооперационного обучения (тема — шаги — кадры), в которой предусмотрена обратная связь, то есть немедленный контроль правильности реализации каждого задания и возврат к предыдущему агу в случае ошибки.

В 1961 г. последователь Скиннера *Д. Финн* предложил новый термин: «обучающая технология». Он организовал в университете Южной Калифорнии отделение с одноименным названием.

В 1958 г. технологию Скиннера — Финна усовершенствовал *Н.А. Кроудер*, предложивший разветвленную схему программированного обучения с множественным выбором ответов из ряда предложенных и соответствующей обратной связью в зависимости от степени правильности ответа. Таким образом, обучающая технология стала адаптивной.

Продолжавшаяся в течение 60-х гг. борьба «скиннерианцев» и «кроудерианцев» закончилась компромиссом. В результате появилась комбинированная технология программированного обучения, сочетающая черты линейной и разветвленной технологий.

В середине 60-х гг. содержание понятия «педагогическая технология» подвергалось широкому обсуждению в педагогической печати за рубежом и на международных конференциях, где были определены два направления его толкования в зависимости от уровня и результатов исследований в данной области в различных

странах. Сторонники первого продолжали связывать технологии с применением ТСО (technology in education).

Данного подхода долго придерживались и в СССР, хотя понятие «технология» в СССР в те времена не употреблялось по идеологическим соображениям. В 1965 г. при АПН СССР был организован НИИ школьного оборудования и ТСО. В соглашении, заключенном с ЮНЕСКО и Программой развития ООН, была определена основная задача этого центра – изготовление новых современных материалов по технологии обучения и созданию системы подготовки специалистов, развитие необходимых научных исследований.

Представители второго направления главное видели в том, чтобы повысить эффективность организации учебного процесса (technology of education) и преодолеть отставание педагогических идей от стремительного развития техники. Таким образом, первое направление было обозначено как «технические средства в обучении», второе, возникшее чуть позже, как «технология обучения» или «технология учебного процесса».

Массовая разработка и внедрение технологий обучения в практику школы началось в 60—70-е гг. в Европе и США и связано с работами Б. Блума, Дж. Брунера, Г. Гейса, В. Каскарелли, Дж. Кэролла, Д. Хамблина. В советской педагогике анализ опыта зарубежных авторов обобщен в исследованиях Т.А. Ильиной, М.В. Кларина.

Итог данного этапа: признание ПТ объектом изучения и стремительный рост количества вузов, разрабатывающих собственные программы подготовки специалистов в области ПТ. В 1980 г. в США 788 факультетов готовили студентов по ПТ.

Четвертый этап (80—90-е годы) связан с признанием ПТ отраслью теоретического знания в педагогике. Второй подход (technology of education) полностью возобладал. Проблема технологий стала одной из наиболее обсуждаемых в педагогике. Посвященная ей научно-педагогическая литература насчитывает сотни наименований. Однако единого понимания термина «педагогическая технология» ученые так и не достигли. Существуют десятки определений педагогической технологии, существенно отличающихся друг от друга. Приведем некоторые из них:

- систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования (гlossарий ЮНЕСКО);

- специальный набор и компоновка форм, методов, приемов обучения, воспитательных средств; другими словами, организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев);

- проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике (В.П. Беспалько);

- научное обоснование характера педагогического воздействия на ребенка в процессе взаимодействия с ним, научно-педагогическое обоснование системы профессиональных умений педагога, позволяющих осуществить тонкое прикосновение к личности ребенка (Н.Е. Щуркова).

Мы будем придерживаться следующего определения: **педагогическая технология — это последовательная, взаимосвязанная система действий педагога**

и учащихся, направленных на достижение диагностически поставленных педагогических целей (В.А. Сластёнин).

Помимо прочего, педагогическая технология — это также часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы.

В литературе иногда педагогическая технология употребляется как синоним педагогической системы. Но понятие системы шире технологии, и включает, в отличие от последней, и самих субъектов деятельности, и содержание этой деятельности.

Можно сказать так: педагогическая технология — педагогическая система в динамике, в функциональном режиме.

Понятие «методика» означает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему. Отличия педагогической технологии от методики обучения или воспитания:

1. Методика не требует от учителя предварительного проектирования, поскольку тема учителю хорошо знакома, он проводил урок по данной теме много раз. ПТ требует тщательной разработки каждого урока, каждой темы.

2. В отличие от методики, ПТ может быть описана как цепочка педагогических действий, операций (т. е. как алгоритм).

3. В отличие от методики, ПТ предполагает разработку содержания и способов организации деятельности не только педагога, но и воспитанников.

4. В отличие от методики, ПТ разрабатывается на основе конкретной методологической (философской, психологической) концепции.

5. В отличие от методики, ПТ требует диагностического целеобразования. В методике учитель формулирует цели через собственную деятельность или через изучаемое содержание. В ПТ — через действия учащихся, являющиеся ожидаемым результатом урока или всей темы.

6. Признак технологии — наличие оперативной обратной связи и коррекции процесса обучения (воспитания). Если в методике применяется, как правило, эпизодический контроль (учащиеся опрашиваются по разным вопросам в разные дни) и итоговый — в конце темы, что в ПТ — объективный систематический контроль качества образования + диагностика развития личности каждого школьника по ходу образовательного процесса. Поэтому необходимой частью педагогической технологии являются диагностические критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

7. ПТ, в отличие от методики, должна быть, с одной стороны, воспроизводима любым учителем, а с другой — должна гарантировать достижение государственного образовательного стандарта всеми учениками. ПТ отличается от методики отсутствием многих «если» (если талантливый учитель, если способные дети, хорошие родители...).

Иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот те или иные технологии входят в состав методик обучения или воспитания.

Методологические требования к разработке педагогической технологии:

- а) концептуальность (опора на научные концепции);
- б) управляемость (диагностическое целеполагание, планирование и проектирование, варьирование средств);
- в) системность (логическая взаимосвязь частей и структурно-содержательная

целостность технологии, придающая ей заданные качества);

г) воспроизводимость (возможность воспроизведения технологии другими учителями);

д) эффективность (оптимальность временных и экономических затрат для достижения определенного стандарта).

Вопрос №3. Структура и классификация педагогических технологий.

Структура педагогической технологии:

1. Целевой компонент (диагностически сформулированные цели обучения, воспитания, развития учащихся).

2. Концептуальный компонент (философская, психологическая, педагогическая концепция или концепции, составляющие методологическую основу данной технологии).

3. Содержательный компонент (содержание учебного материала, переработанное, переструктурированное в систему специфических для данной технологии учебных или воспитательных заданий).

4. Процессуальный компонент (этапы и стадии сопряженной деятельности учителя и учащихся и применяемые на каждой стадии методы, приемы, средства и формы организации обучения или воспитания).

5. Диагностический компонент (набор диагностических методик для измерения степени достижения поставленных целей обучения и воспитания).

Рассмотрим вопрос: каково соотношение понятий «педагогическая технология» (ПТ) и «образовательная технология» (ОТ)? На этот счет существуют три взаимоисключающие точки зрения.

Первая: понятие ПТ шире, чем ОТ. ОТ рассматривается как синоним технологии обучения, то есть ПТ делятся на ОТ и технологии воспитания.

Вторая: понятие ОТ шире, чем ПТ. ОТ рассматриваются как ПТ + новые информационные технологии.

Третья: ОТ — то же, что и ПТ. Мы в данном лекционном курсе будем ориентироваться именно на эту точку зрения.

Классификация педагогических технологий.

Первая классификация — по содержанию образовательного процесса:

1. Технологии обучения (дидактические).

2. Технологии воспитания (воспитательные).

3. Технологии управления педагогическими системами (управленческие).

Вторая классификация — по целям образовательного процесса:

1. Знаниево-ориентированные (информационные), в основе которых лежит информирование, просвещение и организация репродуктивных действий учащихся с целью выработки у них знаний, умений и навыков. В ходе применения данных технологий у учащихся развиваются прежде всего память, внимание, логическое мышление.

2. Личностно-ориентированные, создающие условия для развития у учащихся нравственного отношения к объекту познания, умений самоорганизации учебной деятельности с учетом своих индивидуальных особенностей, потребностей, интересов, склонностей.

Третья классификация — по направлениям модернизации традиционной системы обучения:

1. Технологии организации отдельных компонентов педагогической деятельности учителя и классного руководителя (технологии планирования УВП, педагогической диагностики, рефлексии и др.).

2. Технологии развивающего и личностно-ориентированного обучения (развивающее обучение по Л.В. Занкову, развивающее обучение по Д.Б. Эльконину — В.В. Давыдову, личностно-ориентированное обучение по И.С. Якиманской, гуманно-личностная технология по Ш.А. Амонашвили и др.).

3. Технологии активизации и оптимизации деятельности учащихся (игро-вые технологии, проблемное обучение, технология учебного исследования, технология проекта, дальтон-план, технологии кооперативного обучения и др.).

4. Технологии эффективного управления учебно-познавательной деятельностью учащихся (дифференцированное обучение, программированное обучение, технология полного усвоения знаний, модульное обучение, новые информационные технологии в обучении, в т. ч. технологии дистанционного обучения, и др.).

5. Технологии развития творческого потенциала личности (эвристическое обучение, ТРИЗ, технология творческого развития учащихся по И.П. Волкову, технология социального творчества по И.П. Иванову, технология педагогических мастерских, технология развития критического мышления учащихся).

6. Гуманистические воспитательные системы авторских школ (например, школа адаптирующей педагогики Е.А. Ямбурга, школа самоопределения А.Н. Тубельского, школа-парк М.А. Балабана, агрошкола А.А. Католикова, школа без неудачников У. Глассера и др.).

7. Альтернативные педагогические технологии (монтессори-педагогика, вальдорфская педагогика Р. Штайнера, система свободного труда С. Френе).

8. Технологии управления педагогическими системами (технология методической работы в школе, технология освоения педагогических инноваций).

Этой классификации мы и будем придерживаться в дальнейшем.

Выбор учителем (коллективом школы) педагогической технологии зависит от:

- а) возможности ПТ выполнять социальный заказ школе;
- б) соответствия ПТ уровню развития современной науки (прежде всего, педагогики, психологии, философии);
- в) готовности учителя к применению определенной ПТ;
- г) реальных возможностей учащихся;
- д) материально-технического оснащения школы.

Вопрос №4.

«Подготовка учителя к занятиям включает два этапа — общую подготовку к преподаванию учебного предмета или отдельного курса и подготовку к каждому уроку.

Общая подготовка к преподаванию предмета начинается задолго до начала учебного года. Для этого прежде всего необходимо, чтобы в марте — апреле учителя знали, какой курс и в каких классах они будут вести в новом учебном

году. Если классы новые, а учащиеся незнакомые, учитель изучает индивидуальные особенности детей, их подготовку, развитие, склонности, интересы, отношения к учению, а также стиль и манеру учителя (если это начальные классы) или группы учителей, работавших в данных классах. Важно выяснить, вовлекают ли учителя детей в самостоятельную работу по приобретению новых знаний, приучают ли к выполнению проблемных заданий, как руководят самостоятельной познавательной деятельностью детей. Целесообразно ознакомиться с материалами проверки учебных навыков и умений учащихся — темпами письма и чтения (средним по классу, наиболее низким и наиболее высоким в классе), выявить школьников, работающих в замедленном темпе. Если такие материалы не обнаружены, нужно провести такую проверку совместно с руководителями школы. Если окажется, что часть учащихся III класса по темпам работы не укладывается в нормы, необходимо принимать экстренные меры для исправления положения. Ведь учащиеся, не имеющие необходимых навыков чтения, письма, вычислительных навыков в объеме требований к начальным классам, являются потенциально неуспевающими. В средних классах нет возможности специально обучать на уроках тем навыкам, которыми они должны овладеть в начальных классах. Изучая школьников, с которыми предстоит работать, учитель определяет успехи каждого, причины отставания отдельных учеников с целью диагностирования и определения способов наиболее активного влияния на них.

Изучение учащихся осуществляется различными способами и приемами. Начинать, по-видимому, следует с ознакомления с классным журналом, успеваемостью детей по своему и другим предметам. Затем изучаются письменные работы и тетради учащихся, выявляются аккуратность, прилежание, старательность, систематичность и правильность выполнения классных и домашних заданий, наиболее распространенные ошибки, достижения и недостатки в работе. Во время посещения уроков учитель наблюдает за поведением класса в целом и отдельных учащихся, за трудовой дисциплиной, прилежанием, познавательной активностью, самостоятельностью в выполнении заданий класса в целом и отдельными учащимися.

Обобщенные данные, зафиксированные учителем, станут основой для решения задач по рациональной разработке структуры и методики уроков для каждого класса с учетом состава и подготовки учащихся, по проведению воспитательных мероприятий, усилению развивающего эффекта обучения.

Второй задачей общей подготовки учителя к ведению нового курса является подробное изучение содержания учебного материала и в первую очередь программы, чтобы ясно представить себе идейное содержание, образовательное и воспитательное значение курса в целом, его отдельных разделов и тем. На основе ознакомления с программой учебная работа планируется на полугодие. В последние годы многие программы составлены так, что учителю легко

превратить их в календарный план, определить содержание материала на каждое занятие и календарную дату его проведения. При составлении календарного плана необходимо предусмотреть уроки применения знаний, навыков и умений, проверки и коррекции, обобщения и систематизации и другие организационные формы учебного процесса (экскурсии, практические занятия, семинары и т. п.). Если в текст программы такие уточнения внести невозможно, к ней составляется специальное дополнение, в котором указываются типы уроков и дата их проведения. Некоторые программы (например, по русской литературе) не предусматривают деления учебного материала на каждое занятие. По этим предметам составляется календарный план, в котором материал расчленяется на каждое занятие и указывается дата его проведения. Здесь предусматриваются типы уроков и виды работы на отдельных занятиях (например, сочинение на уроках применения знаний, контрольные письменные работы на уроке проверки знаний).

Многие учителя, кроме календарного плана на полугодие, составляют тематический план по большим разделам программы. Этот вид планирования не входит в круг обязательных, но он очень удобен для подготовки к занятиям, организации и проведения уроков. Основным смыслом тематического планирования является то, чтобы в каждом большом разделе предусмотреть все типы уроков и таким образом охватить все стороны учебно-воспитательного процесса — усвоение знаний, навыков и умений, творческое применение их на практике в измененных условиях, обобщение и систематизацию знаний, проверку и коррекцию знаний в процессе обучения.

В календарных и тематических планах предусматриваются экскурсии, практические занятия как специфическая форма организации учебно-воспитательного процесса.

Общая подготовка к урокам включает упорядочение материально-технической базы занятий — кабинета, наглядных пособий, технических средств обучения, инструментов, приборов, аппаратуры, материалов. Большинство средних и восьмилетних школ перешли на кабинетную систему преподавания. В кабинетах стараниями учителей-энтузиастов проводится большая работа по подготовке наглядных пособий и дидактических материалов. Готовясь к занятиям по новому курсу, учитель заблаговременно изучает состояние материальной базы по своему предмету, чтобы определить необходимость в ее пополнении, упорядочении, записывает, что необходимо приобрести в течение лета, что можно подготовить собственными силами и силами учащихся.

Имеющиеся в кабинете наглядные пособия и дидактические материалы следует привести в порядок — подклеить, отремонтировать, приготовить место для постоянного их хранения и для удобного использования. Учитель знакомится с техническими средствами обучения, с их состоянием, оборудованием для демонстрации, принимает меры для более удобного переоборудования. Все

работы, связанные с переустройством или дооборудованием кабинетов, выполняются учителем в конце учебного года или к началу занятий.

Наиболее сложной и ответственной является *подготовка учителя к каждому отдельному уроку*. Первым этапом в этой подготовке является продумывание содержания учебного материала. Учитель анализирует ту часть программы, которая относится к предстоящему уроку, а также к предыдущему и последующему, с целью установления между ними связи и последовательности. Определив четко тему и содержание, следует внимательно изучить характер изложения учебного материала в школьном учебнике — какие приведены тезисы и аргументы, какова последовательность их изложения, доступность материала для учащихся, соответствие примеров изложенным общим положениям. Дидактический аппарат учебника также нуждается в тщательном анализе: насколько иллюстрации к тексту соответствуют содержанию материала, какую познавательную и идейную нагрузку они несут, с какой целью и как их лучше использовать на уроке. Следует проанализировать вопросы и задания, чтобы определить их необходимость в тексте, последовательность их выполнения и доступность для учащихся. Во многих случаях в соответствии с подготовкой учащихся можно изменить их формулировку, упростить или усложнить ее, пересмотреть последовательность выполнения заданий, их характер и целенаправленность. В этом смысле иногда воспроизводящие вопросы следует заменить познавательными, направляющими внимание учащихся на раскрытие связей и отношений между изучаемыми явлениями, или задание стандартного типа, требующее простого исполнения по образцу, заменить проблемным и т. п. Особенно тщательно следует продумать воспитательные возможности содержания учебного материала и пути их использования на уроке для формирования у детей... мировоззрения.

Однако для успешной подготовки к уроку ознакомления с учебником недостаточно. Учитель должен не только знать больше, чем изложено в учебнике, но и понимать материал глубже и шире. Это даст ему возможность свободно руководить процессом учения, ставить перед учащимися посильные для них творческие задания, а при необходимости — объяснять материал по-иному, чем в учебнике, приводить другие примеры, более близкие учащимся и доступные им или с большей силой влияющие на их эмоции и сознание. Хорошо владея своим предметом, учитель всегда найдет возможность заинтересовать детей занимательными примерами, необычными задачами и способами добывания новых знаний.

Учитель тщательно продумывает, какое оборудование необходимо на уроке и как оно будет использовано, своевременно приводит его в порядок, подготавливает к работе.

В результате тщательной подготовки к занятиям, продумывания всех элементов урока, учитель составляет письменный план каждого урока. Такой

план необходим, без него невозможно успешно проводить занятия. Без тщательно продуманного плана урок будет проходить стихийно и даже у опытного учителя не даст должных результатов. Даже в двух параллельных классах одной и той же школы уроки проходят неодинаково в зависимости от подготовки учащихся: в одном классе дети широко привлекались к самостоятельной работе по приобретению знаний, в другом они не приучены к самостоятельной работе, зато внимательно слушают учителя. Все это необходимо учитывать и определенным образом отражать в поурочных планах.

Насколько подробным должен быть план урока? В этом вопросе следует исходить из принципа: план должен помогать учителю в четкой организации и проведении урока. Его и надо составлять так, чтобы эта помощь была оптимальной. Например, начинающему учителю целесообразно составлять подробный план-конспект урока, в котором отражается как содержание учебного материала, так и способы преподавания и приемы учебной деятельности школьников. Составление конспекта при этом вполне оправдано: подбирая наиболее существенный материал и фиксируя его в конспекте в сокращенном или развернутом виде, учитель одновременно анализирует его и тщательно продумывает методику урока. На второй-третий год преподавания план-конспект может быть более кратким, в нем отражаются наиболее существенные положения в виде тезисов или развернутого плана, отдельные формулировки, формулы, опорные числа, факты и т. п. Но при всех условиях даже наиболее опытным учителям план каждого урока необходим. Нужно взять себе за правило: без плана не проводить ни одного урока. Правда, в последнее время появилось мнение, что иногда можно опытным учителям пользоваться прошлогодними планами при условии внесения в них необходимых уточнений.

Что же должно быть отражено во всех планах? Даже в наиболее сжатом плане целесообразно отразить следующие моменты: дата, класс (если для отдельных классов не выделены тетради), порядковый номер урока, тема, цель образовательная и воспитательная, конкретные задачи урока, темы или разделы, оборудование. После таких общих данных раскрывается ход работы, в котором отражается структура урока — фиксируется каждый его этап, способы мотивации учения школьников, приемы работы учащихся (при изложении учителя или самостоятельной работе учащихся), содержание и форма вопросов и ожидаемых ответов, задачи и ответы на них, задания для познавательной деятельности учащихся, содержание учебных проблем (при проблемном изложении или проблемном использовании литературы), проверка и коррекция, содержание домашних заданий и возможного инструктажа к ним и т. п. Чем тщательнее и полнее разработан план урока, тем более организованным будет занятие. Важно четко определить и в плане кратко сформулировать образовательную цель, а на уроке сообщить ее учащимся. С целью урока учащихся лучше всего ознакомить в самом начале или при переходе к изучению нового материала. Способы этого

ознакомления могут быть различны: в виде описания или краткой формулировки объяснения, постановки проблемы и создания проблемной ситуации, при подведении учащихся к осознанию цели урока на основе эвристической беседы и т. п.

Иногда учащимся сообщают конкретные задачи урока, темы или раздела программы. Ведь образовательная цель урока обычно широкая, общая и распадается на части. Например: тема урока «Страдательные причастия прошедшего времени». Цель урока образовательная: усвоение учащимися навыков и умений правописания страдательных причастий прошедшего времени. Задача урока: 1. Усвоить правила образования страдательных причастий прошедшего времени (от каких глаголов образуются, при помощи каких суффиксов). 2. Усвоить навык правописания *-нн-* в суффиксах страдательных причастий прошедшего времени *-нн-* и *-енн-(-ённ-)*. 3. Усвоить навык правописания причастий, с суффиксом *-т-*. 4. Усвоить навык правописания причастия, образованного от глагола на *-ать-(-ять)*. 5. Усвоить навык правописания страдательных причастий прошедшего времени с суффиксом *-ённ-* после шипящих.

Когда и как сообщаются учащимся дидактические задачи урока? Их можно сообщить в начале урока или перед изучением нового материала, когда формулируется тема и цель урока. Но это не всегда целесообразно. Если общая цель будет понятна сразу, конкретные задачи иногда трудно воспринимаются учащимися до начала работы с материалом. Поэтому, хотя в плане мы их фиксируем в начале урока, после раскрытия дидактической цели, в практике они раскрываются или ставятся перед классом постепенно, в меру овладения учебным материалом. Например: «Переходим к новой задаче — правописанию *не* с полными причастиями». Можно сообщить и иначе: «Как написать *непросохшая земля* и *не просохшая после дождя земля*? Почему? Вот это правило мы и должны сейчас усвоить». В плане урока четко и конкретно формулируются и воспитательные цели или задачи урока, в соответствии с содержанием учебного материала и организацией деятельности и поведения учащихся.

Во многих педагогических публикациях рекомендуют предусматривать и фиксировать в плане, кого из учащихся следует вызвать для ответа на отдельные вопросы или для решения задач. Этот совет заслуживает внимания, и его следует по возможности придерживаться. Трудности в его реализации возникают в связи с тем, что для правильного решения, кого следует вызвать для выполнения заданий, необходимо вести специальный дневник учителя. В нем условными знаками или в виде кратких записей обозначается, как каждый школьник продвигается в обучении, на какие вопросы он плохо отвечал, какие задачи не сумел решить, какие имеются пробелы в его знаниях, навыках и умениях. В соответствии с этими записями можно правильно наметить отвечающих для

проверки и коррекции их знаний, особенно по тем разделам, где зафиксированы пробелы в знаниях.

Некоторые учителя находят, что предложенные нами планы несколько сложнее, чем прежние, предусматривающие структуру по схеме объяснение — закрепление. Но большинство учителей вместе с тем признает, что рассматриваемая в данной работе система уроков и их структур позволяет конкретизировать каждый шаг педагогической деятельности учителя и соответствующей ему учебно-познавательной деятельности учащихся, сделать каждое занятие предельно целенаправленным и интенсивным. Усложнение структур уроков незначительное и вполне педагогически оправдано и целесообразно. Но главное в том, что они отражают деятельность учителя и учащихся на уроке.

Планы учителей избирательно просматриваются и визируются руководителями школы. Более подробно с ними руководители школы знакомятся перед посещением занятия.

Как пользоваться планом во время урока?

Обычно планом на уроке почти не приходится пользоваться. Тщательно разработанный план отражен в сознании учителя как четкая модель занятия, поэтому нет необходимости во время урока заглядывать в записи. Но такая необходимость может возникнуть там, где план составлен небрежно, наспех, формально, механически. В памяти учителя он не оставляет заметных следов. Это приводит к непоследовательности в проведении урока, нечеткости в организации учебной деятельности школьников, расплывчатости в изложении, а нередко и к ошибкам как в содержании, так и методике урока.

Если учитель излагает материал по конспекту или постоянно в него заглядывает, это его сковывает и создает трудности в восприятии материала учащимися. Вполне допустимо прочесть по конспекту или специально подготовленной карточке цитату, отрывок из художественного произведения, числовой материал, таблицу, текст задачи и т. п. Если учитель не очень уверен, что он хорошо запомнит последовательность работы на уроке, можно записать необходимые детали плана на отдельном листе бумаги, с тем чтобы в нужную минуту все данные были под руками и ими легко было бы воспользоваться»

Вопрос №5.

Технологические аспекты деятельности классного руководителя.

1. Функции и направления работы классного руководителя.

Школьный учитель выступает в основном в двух профессиональных ролях: преподавателя учебного предмета и классного руководителя.

Классный руководитель назначается приказом директора школы, по возможности, из числа учителей, уже имеющих опыт работы.

Классный руководитель — ближайший и непосредственный воспитатель и наставник учащихся. Он организует и направляет воспитательный процесс в классе,

объединяет воспитательные усилия учителей, родителей, детских и молодежных организаций, общественности, несет персональную ответственность за организацию воспитательной работы в своем классе. В деятельности классного руководителя сочетаются воспитательные, организаторские и административные функции.

Деятельность классного руководителя основывается на комплексном подходе к воспитанию. Это значит, что в своих планах работы он обязан предусмотреть взаимосвязь умственного, нравственного, правового, трудового, эстетического и физического воспитания, охватить всех без исключения учащихся различными формами деятельности, сочетать разнообразные методы, средства и формы воспитательной работы с учетом возрастных особенностей и уровня воспитанности учащихся. К сожалению, есть классные руководители, которые ограничивают воспитательную деятельность с классом беседами, докладами, лекциями; они не привлекают учеников к практической деятельности для выработки у них устойчивых навыков и привычек поведения.

Основные направления работы классного руководителя.

1. Изучение учащихся. Деятельность классного руководителя обычно начинается с изучения класса и каждого ученика в отдельности. Далее изучение школьников ведется непрерывно в течение всего срока их обучения. При этом необходимо руководствоваться следующими требованиями: а) изучение учащихся не является самоцелью; оно должно быть подчинено повышению качества воспитания и обучения и сочетаться с воспитательным воздействием на учащихся; б) изучение следует проводить планомерно и систематически; в) изучение необходимо проводить в естественных условиях жизни и деятельности; г) изучение не ограничивается стенами школы и предполагает ознакомление с условиями жизни и быта учащихся; д) изучать надо не отдельные черты, а личность в целом; при этом следует акцентировать внимание на положительных, а не на отрицательных чертах характера и поведения (подходить к ученику, по выражению А.С. Макаренко, с «оптимистической» гипотезой).

При изучении необходимо использовать разнообразные методы и приемы: знакомство с личными делами; просмотр классного журнала за прошлый год; беседы с бывшим классным руководителем (учителем младших классов), учителями-предметниками, педагогом-психологом и социальным педагогом; беседы с учащимися, с их родителями, с активом класса; педагогическое наблюдение; диагностический эксперимент; анализ результатов деятельности учащихся (например, сочинения, стенгазеты, поделки); анкеты; обследование домашних условий; обобщение независимых характеристик; социометрические методы.

2. Координация воспитательной деятельности учителей, работающих в классе. В одиночку решить все проблемы воспитательной работы классному руководителю невозможно. Классный руководитель изучает особенности учебно-воспитательной работы учителей, знакомится с их требованиями и взаимоотношениями с учащимися, обменивается мнениями о поведении отдельных учащихся, о методах воздействия на них. Классный руководитель должен установить нормальные отношения с учителями, работающими в данном классе, добиваться предъявления и выполнения единых требований к учащимся, привлекать их к проведению отдельных мероприятий — трудовых дел, туристических походов, читательских конференций, диспутов, вечеров. Важно, чтобы ученики больше общались со своими учителями во

внеурочное время. Во многих школах применяется ценная форма работы — «малый педсовет», или педагогический консилиум, т. е. совещание учителей, работающих в одном классе или ряде параллельных классов.

3. Организация и воспитание классного коллектива. Это основное направление работы классного руководителя. Класс становится коллективом не сразу. Он превращается в него, по мере того как накапливается опыт совместной деятельности, создается и растет актив, складываются положительные традиции, крепнут товарищеские связи, устанавливаются правильные взаимоотношения с общешкольным коллективом.

4. Организация и проведение воспитательных мероприятий. Воспитательным мероприятием называется коллективное дело, организованное педагогом в целях воспитательной коррекции развития личности ученика и коллектива. Наиболее часто школьники участвуют в таких воспитательных мероприятиях, как информационный час, классный час, этические беседы, диспуты, лекции, конференции (например, читательские, зрительские), трудо-вые дела, встречи с интересными людьми, экскурсии и туристические походы, участие в праздновании государственных (День Победы, День Независимости, День Конституции), городских (районных) и школьных праздников.

Рассмотрим более подробно информационный час. Это форма просветительской работы среди учащихся, направленная на воспитание гражданской, правовой, нравственной позиции молодого человека, его социальной и политической зрелости, на формирование кругозора. Информационные часы желательно проводить еженедельно, в один и тот же день. По широте и глубине обсуждения они подразделяются на обзорные и тематические.

Обзорный информационный час — это краткое обозрение основных политических, культурных и спортивных событий, произошедших за определенный отрезок времени в стране и за рубежом. Информирование учащихся рекомендуется проводить по следующей схеме: 1) внутренняя государственная политика Республики Беларусь; 2) внешняя государственная политика Республики Беларусь; 3) новости из России и других стран СНГ; 4) события в мировой политике и экономике; 5) новости науки, культуры, образования, здравоохранения, спорта. Основными источниками информации являются: периодическая печать, справочники и энциклопедии (в них учащиеся отыскивают малознакомые имена, расшифровки аббревиатур, информацию о странах), телепередачи, Интернет. Важно приучить молодежь систематически просматривать такие телепрограммы, как «Панорама», «Наши новости».

Тематический информационный час проводится с целью более глубокого обсуждения какой-либо одной злободневной проблемы. Он может иметь форму беседы или дискуссии. Заранее разрабатываются вопросы, конкретизирующие тему, подбирается литература, готовятся наглядные пособия. Варианты проблем для обсуждения на тематическом информационном часе: «Права и обязанности молодежи в Беларуси», «Чернобыль: вчера, сегодня, завтра», «Все о СПИДе», «Альтернативная служба в армии: за и против», «Международный терроризм: где же выход?», «Годы и люди» (биографии, достижения политиков, деятелей науки и культуры у нас в стране и за рубежом).

Многочисленные сценарии воспитательных мероприятий публикуются в научно-методическом журнале «Классный руководитель», газетах «Последний звонок»,

«Педсовет», «Педагогическое творчество» (Россия), журналах «Проблемы выхавання», «Сацыяльна-педагагічная работа», «Народная асвета» (Беларусь).

5. Сотрудничество с детскими и молодежными общественными организациями. Не вмешиваясь напрямую в работу самостоятельных детских и юношеских организаций, не подавляя их инициативы, педагог может помочь обогащению их деятельности.

Во-первых, на учащихся — членов БРСМ и БРПО, других общественных объединений можно и нужно опираться как на актив. Классный руководитель привлекает этих учащихся к организации идейно-воспитательной работы (политинформации, беседы, доклады и лекции, диспуты, тематические вечера на общественно-политические темы, устные журналы, вечера вопросов и ответов, беседы у карты мира). В борьбе за глубокие и прочные знания школьников активисты-пионеры и члены БРСМ выступают ассистентами учителей, добровольными лаборантами, консультантами, помогают преодолеть пробелы в знаниях у отстающих учеников, организуют взаимопомощь в учении, вечера по разным предметам, общественные смотры знаний.

Во-вторых, классный руководитель должен оказывать помощь ячейкам пионеров и БРСМ, других общественных объединений в организации трудовой деятельности, в выборе и организации посильных и нужных видов труда. Это может быть оборудование спортплощадки, учебного кабинета, комнат для кружковых занятий, школьных мастерских, сбор книг для пополнения библиотек сельских школ, уборка школьного двора и другая работа по самообслуживанию, текущий ремонт школьного имущества, участие в трудовых объединениях. При участии пионеров и членов БРСМ при домоуправлениях создаются различные кружки по интересам, спортивные команды, игровые и спортивные площадки, педагогические отряды (помогают трудным подросткам в разумной организации свободного времени; их также называют макаренковскими отрядами).

В-третьих, помощь в подготовке и проведении собраний. В классе не реже одного раза в месяц проводятся собрания пионеров и БРСМ. На них обсуждаются вопросы идейной и трудовой закалки членов этих организаций, повышения качества знаний, профессиональной ориентации, работы с младшеклассниками, организации досуга. Классный руководитель помогает пионерскому активу и БРСМ продумать тему собрания, хорошо подготовиться к нему, подготовить проект решения, разумеется, при активном участии учащихся. Не следует подменять секретаря и членов бюро первичной организации. Важно приучить школьников проверять выполнение принятых решений.

В-четвертых, сотрудничество классного руководителя и педагога-организатора (раньше эта должность называлась «старший вожатый»).

6. Работа с родителями учащихся. Основные направления, формы и методы работы с родителями учащихся рассматривались в курсе «Педагогика детства (современная школа: теоретический аспект)». Это, прежде всего, классные родительские собрания, посещение семей, родительские дни (дни открытых дверей), совместные мероприятия, праздники, экскурсии и походы выходного дня для детей и их родителей, беседы, лекции, консультации специалистов, вечера вопросов и ответов, конференции по обмену опытом воспитания, родительские комитеты, работа с активом родителей.

Организуя работу с родителями учащихся, нужно помнить следующее.

Во-первых. Нельзя перекладывать на родителей собственные неудачи: «Ваш ребенок плохо учится — примите меры!», «Ваш сын на уроках не слушает — примите меры!». Формирование педагогически верной воспитательной позиции родителей возможно в том случае, если просьбы и советы учителя будут восприняты ими как вытекающие из нужд и интересов детей, становления их личности, характера, развития способностей. Обращение к чувству родительской любви, ее уважение — первый принцип классного руководителя.

Во-вторых. Характеризуя детей, не следует только «выливать негатив», жаловаться на ученика. Беседуя с родителями недисциплинированного ученика, надо договориться с ними о единых требованиях и педагогически оправдавших себя мерах воздействия.

В-третьих. Беседуя с родителями, нужно не только давать советы, но и прислушиваться к их предложениям. Нельзя допускать поучающий тон, читать нотации. Родители нуждаются в квалифицированной помощи педагога как специалиста по воспитанию, в товарищеском совете, а не в упреках или нотациях. Гораздо больше пользы принесет спокойная деловая беседа о разумных мерах воздействия на ученика. Необходимо расположить родителей к себе, добиться доверия и откровенности.

В-четвертых. Важна связь с родителями не только младшеклассников и подростков, но и старшеклассников. Необходимо, например, прийти на помощь родителям в формировании и развитии интереса к профессиям, нужным обществу.

2. Первоначальный этап работы классного руководителя.

Первоначальный этап работы классного руководителя (15–20 дней) всегда чрезвычайно труден и напряжен. На этом этапе классный руководитель должен:

1. Определить и предъявить классу минимум обязательных педагогических требований, добиваясь их неукоснительного исполнения.

2. Ввести элементы самоуправления, ставящие учеников в отношения взаимной ответственности.

3. Выдвинуть перспективу «завтрашней радости» (А.С. Макаренко), т. е. начать подготовку интересного творческого дела, которое потребует коллективной деятельности, участия каждого в общем мероприятии.

4. Начать знакомство с учащимися, их семейными обстоятельствами, индивидуальными особенностями, увлечениями, интересами. Уже в течение первой недели классный руководитель должен запомнить всех учащихся класса по имени и фамилии.

Эта чисто организационная работа — необходимое условие последующей содержательной деятельности класса. Покажем на примере, как осуществляется этот замысел в течение первой учебной недели (V класс):

а) ежедневное утреннее приветствие и контроль за своевременностью прихода учащихся на занятия (за минуту до звонка прийти в кабинет, где находятся ученики, улыбнуться им, сказать «Доброе утро!», выяснить, все ли здоровы и все ли готовы к уроку);

б) проверка правильности размещения учеников на рабочих местах с учетом их психофизических особенностей, симпатий и антипатий;

в) составление графика дежурств и контроль над его исполнением (в конце учебного дня дежурные зовут классного руководителя в закрепленный за классом учебный кабинет, где он оценивает результаты их дежурства);

г) организация коллективного смотра готовности к учебному году (класс разбивается на группы, в каждой назначается ответственный, он проверяет наличие и порядок хранения учебников, тетрадей, дневников, письменных принадлежностей у каждого ученика);

д) подготовка и проведение первого классного часа (тема его должна быть интересной, пробуждать общественную инициативу, стремление строить жизнь по законам дружбы, справедливости и ответственности);

е) выбор и подготовка первого коллективного творческого дела (например, однодневного туристического похода, принять участие в котором приглашаются и родители);

ж) проведение в конце недели анкеты «Мои впечатления от первых дней в V классе» и выпуск классного листка, отражающего содержание этих анкет (для его оформления создается первая редакционная группа);

з) получение анкетных сведений об учащих и их семьях, первые записи в классный журнал, составление социального паспорта класса.

Вопрос №7.

Технология развивающего обучения Л.В. Занкова.

Л.В. Занковым и сотрудниками руководимой им лаборатории «Обучение и развитие» в 1950-е — 60-е гг. была разработана технология обучения, получившая название *система интенсивного всестороннего развития для начальной школы*¹. Она направлена на общее, целостное развитие личности.

Развитие Л.В. Занков понимает как появление в психике ученика новообразований, не заданных напрямую обучением, а возникающих в результате внутренних, глубинных интеграционных процессов. Такими новообразованиями младших школьников являются:

1) аналитическое наблюдение (умение целенаправленно и выборочно воспринимать факты, явления);

2) отвлеченное мышление (способность к анализу, синтезу, сравнению, обобщению);

3) практическое действие (умение создать материальный объект, произвести согласованные ручные операции).

Каждое новообразование рассматривается как результат взаимодействия ума, воли и чувств ребенка, то есть как результат деятельности целостной личности, поэтому их формирование продвигает развитие личности в целом.

Дидактические принципы развивающего обучения по Л.В. Занкову:

1) обучение на высоком уровне сложности (ученики познают взаимозависимость изучаемых явлений, их внутренние связи);

2) изучение программного материала быстрым темпом (суть этого принципа не в увеличении объема учебного материала, а в наполнении материала разносторонним содержанием);

3) ведущая роль теоретических знаний в начальном обучении (младшие школьники усваивают не только представления, но и научные понятия);

4) осознание школьниками процесса учения (дети подводятся к овладению мыслительными операциями на осознанном уровне).

Особенности экспериментальной методики обучения в младших классах по Л.В. Занкову:

В учебный план включаются новые предметы: естествознание, география — с 1-го класса, история — со 2-го класса. Изживается деление предметов на главные и второстепенные, поскольку все предметы одинаково важны для развития личности. Основные организационные формы обучения — те же, что и традиционные (урок, экскурсия, домашняя работа учащихся), но они более гибкие, динамичные, характеризуются многообразием видов деятельности.

Взаимодействие учителя и учащихся характеризуется уважением к личности каждого ученика, предоставлении возможностей для индивидуальных творческих проявлений (например, дети занимаются литературным творчеством), особой доверительной атмосферой на уроке, использованием в учебном процессе личного опыта самих детей, их собственных оценок, взглядов на изучаемые явления.

Ведется целенаправленная систематическая работа по развитию всех учащихся, в том числе наиболее слабых (выявление и учет индивидуальных особенностей учащихся, способностей, интересов).

В результате экспериментального обучения по системе Л.В. Занкова удается добиться от учащихся интенсивной умственной работы, выполняя которую, дети переживали чувство радости от преодоления учебных трудностей.

Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдовым в 1960-е — 70-е гг. была разработана технология развивающего обобщения, которая была первоначально названа *методикой содержательного обобщения*. Эта технология акцентирует внимание педагога на развитии способов умственной деятельности.

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов пришли к выводу о том, что обучение в начальной школе может и должно иметь более высокий уровень абстракции и обобщения, чем те, на которые младшие школьники традиционно ориентированы. В соответствии с этим они предложили программу обучения переориентировать с формирования у детей рассудочно-эмпирического мышления на развитие у них современного научно-теоретического мышления.

Развивающий характер обучения в технологии Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова связан, прежде всего, с тем, что его содержание построено на основе теоретических знаний. Как известно, в основе эмпирических знаний лежат наблюдение, наглядные представления, внешние свойства предметов; понятийные обобщения получаются путем выделения общих свойств при сравнении предметов. Теоретические же знания выходят за пределы чувственных представлений, опираются на осмысленные преобразования абстракций, отражают внутренние отношения и связи. Они образуются путем генетического анализа роли и функций некоторых общих отношений внутри целостной системы элементов.

Основу системы теоретических знаний составляют содержательные обобщения. Содержательное обобщение — это постижение предмета не через его наглядное, внешнее сходство и различия с другими, а через его скрытые конкретные взаимосвязи, через противоречивый путь его внутреннего развития. Это могут быть:

а) наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления, категории (число, слово, энергия, материя и т. д.);

б) понятия, в которых выделены не внешние, предметно-конкретные признаки, а внутренние связи (например, генетические);

в) теоретические образы, полученные путем мыслительных операций с абстрактными объектами.

Распространено мнение, что участие ребенка в учебном процессе и есть учебная деятельность. Это то, что ребенок делает, будучи на уроке. Но с точки зрения теории Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова это не так.

Целенаправленная учебная деятельность отличается от других видов учебной деятельности, прежде всего тем, что направлена на получение не внешних, а внутренних результатов, на достижение теоретического уровня мышления.

Целенаправленная учебная деятельность — это особая форма активности ребенка, направленная на изменение самого себя как субъекта учения.

Признаки (особенности) целенаправленной учебной деятельности:

1. *Наличие у ребенка внутренних познавательных мотивов, идущих от познавательных потребностей.* Выполняя одну и ту же деятельность, ученик может руководствоваться совершенно разными мотивами: обеспечивать свою безопасность; угождать учителю; исполнять обязанности (роль) или искать ответ на собственный вопрос. Только наличие мотива последнего типа определяет деятельность ребенка как целенаправленную учебную деятельность.

Мотивация деятельности ребенка-субъекта в технологиях Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова выражается в формировании познавательных интересов.

2. *Наличие цели сознательного самоизменения («Я это узнаю, пойму, решу»),* понимание и принятие ребенком учебной задачи. В сравнении с традиционным подходом, где ребенка учат решать задачи и он находится в состоянии обучаемого индивида, при развивающем обучении ребенка учат ставить цели по самоизменению, он пребывает в состоянии учащего как субъекта.

3. *Позиция ребенка как полноценного субъекта своей деятельности* на всех ее этапах (целеполагание, планирование, организацию, реализацию целей, анализ результатов). В деятельности целеполагания воспитываются: свобода, целеустремленность, достоинство, честь, гордость, самостоятельность. При планировании: самостоятельность, воля, творчество, созидание, инициатива, организованность. На этапе реализации целей: трудолюбие, мастерство, исполнительность, дисциплинированность, активность. На этапе анализа формируются: честность, критерии оценки, совесть, ответственность, долг.

4. *Повышение теоретического уровня изучаемого материала.* Целенаправленная учебная деятельность не тождественна активности. Активность может существовать и на уровне операций (как в программированном обучении), в данном же случае активизируется поиск обобщенных способов действий, отыскание закономерностей, общих принципов решения задач определенного класса.

5. *Проблематизация знаний и учебные задачи.* Целенаправленная учебная деятельность представляет собой аналог исследовательской деятельности. Поэтому в технологии развивающего обучения широко используется **метод проблематизации знаний**. Учитель не только сообщает детям выводы науки, но по возможности ведет их

по пути открытия, заставляет следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их соучастниками научного поиска. Это соответствует природе мышления как процесса, направленного на открытие новых для ребенка закономерностей, путей решения познавательных и практических проблем.

Широко применяется **метод учебных задач**. Учебная задача в технологии развивающего обучения похожа на проблемную ситуацию, но решение учебной задачи состоит не в нахождении конкретного выхода, а в отыскании общего способа действия, принципа решения целого класса аналогичных задач.

Учебная задача решается школьниками путем выполнения определенных действий: 1) принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи; 2) преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; 3) моделирование выделенного отношения в предметной, графической и буквенной формах; 4) преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»; 5) построение системы частных задач, решаемых общим способом; 6) контроль за выполнением предыдущих действий; 7) оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

6. Коллективно-распределенная мыследеятельность. Организовать целенаправленную деятельность учащихся – основная и наиболее сложная методическая задача учителя в развивающем обучении. Она решается с помощью различных методов и методических приемов: проблемного изложения, метода учебных задач, коллективных и групповых методов, новых методов оценивания результатов и др.

Согласно Л.С. Выготскому, исходным субъектом психического развития является не отдельный человек, а группа людей. В их социально-культурной деятельности и под ее решающим влиянием формируется индивидуальный субъект, который на определенной стадии становления приобретает автономные источники своего сознания и переходит «в ранг» развивающихся субъектов. Подобно этому источники возникновения целенаправленной учебной деятельности лежат не в отдельном ребенке, а в управляющем влиянии системы социальных отношений в классе (учитель и учащийся). Каждый ученик становится в положение либо субъекта – либо источника идеи, либо оппонента, действуя в рамках коллективного обсуждения проблемы.

Проблемные вопросы вызывают у ученика определенные творческие усилия, заставляют излагать собственное мнение, формулировать выводы, строить гипотезы и проверять их в диалоге с оппонентами. Такая **коллективно-распределенная мыследеятельность** дает двойной результат: помогает решить учебную задачу и существенно развивает умения учащихся формулировать вопросы и ответы, искать аргументацию и источники решений, строить гипотезы и проверять их критическим рассуждением, рефлексировать свои действия, а также способствует деловому и межличностному общению.

7. Рефлексия собственных действий. В отличие от традиционной технологии развивающее обучение предполагает совершенно иной характер оценки учебной деятельности. Качество и объем выполненной учеником работы оценивается не с точки зрения ее соответствия субъективному представлению учителя о посильности, доступности знания ученику, а с точки зрения субъективных возможностей ученика. В данный момент оценка отражает персональное развитие ученика, совершенство его учебной деятельности. Поэтому, если ученик работает на пределе своих возможностей,

он непременно заслуживает высшей оценки, даже если с точки зрения возможностей другого ученика это весьма посредственный результат. Ибо здесь важны не пятерки сами по себе, а пятерки как средство, стимулирующее исполнение учебной деятельности, как доказательство, убеждающее «слабого» ученика в том, что он способен развиваться. Темпы развития личности глубоко индивидуальны, и задача учителя — не вывести всех на некий, заданный уровень знаний, умений, навыков, а вывести личность каждого ученика в режим развития, пробудить в ученике инстинкт познания, самосовершенствования.

Вопрос №8.

Технология личностно-ориентированного обучения И.С. Якиманской.

Согласно концепции личностно-ориентированного обучения *Ираиды Сергеевны Якиманской*, в центре обучения находится ученик — его мотивы, цели, потребности, индивидуальные психологические особенности. При этом особое значение придается такому фактору развития личности, который до этого, как правило, в обучении и воспитании игнорировался — **субъектному (индивидуальному) опыту жизнедеятельности**. Ученик не становится субъектом обучения в ходе самого обучения, а изначально им является как носитель субъективного опыта, приобретенного ребенком вне школы, в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей.

Субъектность личности проявляется в избирательности к познанию мира (например, в мотивах учебной деятельности, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностном отношении к познаваемым объектам). Исходя из интересов ученика, его знаний и умений, учитель определяет цель занятия и корректирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Иными словами, вектор развития строится от ученика к определению индивидуальных педагогических воздействий, способствующих его развитию.

Целевые акценты личностно-ориентированного обучения:

- а) развивать индивидуальные способности каждого ученика;
- б) максимально выявить, использовать, «окультурить» субъектный (индивидуальный) опыт каждого ребенка;
- в) помочь ребенку познать себя, самоопределиться и самореализоваться, а не формировать у него заранее заданные свойства.

Принципы личностно ориентированного обучения:

- 1) доминирование целей личностного, интеллектуального, деятельностного и профессионального развития;
- 2) акцент на мотивацию достижения успеха;
- 3) ориентация на внутреннюю активность учащихся, на самопроектирование и самоуправление;
- 4) партнерское взаимодействие участников образовательного процесса;
- 5) диалог как обмен информацией, духовными ценностями;
- 6) свобода выбора и личной ответственности за него всех участников образовательного процесса;
- 7) эмоциональная сопричастность и «проживание» событий в ходе обучения;
- 8) моделирование поведения и деятельности как организационная основа проектирования.

Личностно-ориентированный подход связан с феноменом индивидуализации. **Индивидуализация обучения рассматривается как психологический механизм превращения педагогических воздействий в фактор развития личностных качеств школьника.**

Индивидуализация обучения реализуется в следующих дидактических требованиях:

1. Включение в содержание образования субъектного (индивидуального) опыта учащихся, включая опыт его предшествующего обучения и воспитания.

2. Изложение знаний должно быть направлено не только на расширение их объема, но и на преобразование индивидуального опыта каждого ученика.

3. В ходе обучения необходимо постоянное согласование опыта ученика с научным содержанием учебного материала.

4. Активное стимулирование каждого ученика к самообразованию, саморазвитию, самовыражению в ходе овладения знаниями.

5. Учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы ученик имел возможность выбора в процессе выполнения заданий, а также чтобы поощрялось стремление ученика находить свой способ решения задачи.

6. Включение в содержание образования «метазнаний» (т. е. знаний о том, как добывать знания), коммуникативных навыков;

7. Необходимо стимулировать ученика к выбору и использованию наиболее значимых для него способов проработки учебного материала.

8. В учебном процессе должна обеспечиваться рефлексия как субъективная деятельность. Ученик должен отрефлексировать наличный, актуальный уровень знания и оценить свой личностный рост.

В организационном плане личностно-ориентированное обучение предусматривает:

а) составление индивидуальной программы обучения для каждого ребенка, учитывающей его особенности;

б) создание атмосферы равноправного общения, сотрудничества, заинтересованности каждого ученика в общей работе класса;

в) обязательное взаимодействие учащихся не только с учителем, но и между собой;

г) стимулирование ученика к высказываниям без боязни ошибиться, опоры на собственный опыт, приведению примеров из собственной жизни;

д) обеспечение ученику возможности выбора наиболее значимых для него вида и формы содержания учебного материала;

е) оценка деятельности ученика не только по результату («правильно — неправильно»), но и по процессу достижения этого результата, т. е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал.

ж) создание на уроке педагогических ситуаций, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность; создание обстановки для естественного самовыражения учеников.

Культурологическая концепция личностно-ориентированного образования, предложенная *Е.В. Бондаревской*, своим основанием имеет аксиологию — учение о ценностях. Образование, согласно *Е.В. Бондаревской*, происходит в

культуросообразной образовательной среде, в которой ребенку легче всего проявить свою индивидуальность.

Вопрос №9.

Интерактивное обучение

Интерактивное обучение (от англ. interation - взаимодействие), обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта.

Учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог (ведущий) не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Особую актуальность тема работы приобретает в настоящее время, когда широкое распространение приобретают информационные технологии в обучении. Информационные технологии позволяют создавать интерактивные обучающие программы, оказывающие дополнительную поддержку учащимся в освоении учебной программы и развитии познавательной деятельности.

В педагогике различают несколько моделей обучения:

- 1) пассивная - ученик выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит)
- 2) активная - ученик выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания)
- 3) интерактивная - inter (взаимный), act (действовать). Процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. Ученик и учитель являются равноправными субъектами обучения.

Использование интерактивной модели обучения предусматривают моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Это учит гуманному, демократичному подходу к обучению.

Интерактивные технологии обучения - это такая организация процесса обучения, в котором невозможно неучастие ученика в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процессе обучающего познания.

Формы и приемы интерактивного обучения:

- Работа в парах
- Ротационные (сменные) тройки
- Карусель
- Работа в малых группах
- Аквариум
- Незаконченное предложение
- Мозговой штурм
- Броуновское движение

Дерево решений
Ролевая (деловая) игра
Займи позицию
Дискуссия
Дебаты

Приемов интерактивного обучения существует огромное количество.

Каждый учитель может самостоятельно придумать новые формы работы с классом. Часто используют на уроках работу в парах, когда ученики учатся задавать друг другу вопросы и отвечать на них.

Очень нравится детям такой прием работы, как «Карусель», когда образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо – это сидящие неподвижно ученики, а внешнее – ученики через каждые 30 секунд меняются. Таким образом, они успевают проговорить за несколько минут несколько тем и постараться убедить в своей правоте собеседника.

Технология Аквариум заключается в том, что несколько учеников разыгрывают ситуацию в кругу, а остальные наблюдают и анализируют.

Броуновское движение предполагает движение учеников по всему классу с целью сбора информации по предложенной теме.

Дерево решений – класс делится на 3 или 4 группы с одинаковым количеством учеников. Каждая группа обсуждает вопрос и делает записи на своем «дереве» (лист ватмана), потом группы меняются местами и дописывают на деревьях соседей свои идеи.

Часто используют и такую форму интеракции, как, «Займи позицию». Зачитывается какое-нибудь утверждение и ученики должны подойти к плакату со словом «ДА» или «НЕТ». Желательно, чтобы они объяснили свою позицию.

Иногда на обобщающих уроках используют такой прием, как Свеча. По кругу передается зажженная свеча, и учащиеся высказываются о разных аспектах обучения.

Интерактивное творчество учителя и ученика безгранично. Важно только умело направить его для достижения поставленных учебных целей.

Многие основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика.

Каковы основные характеристики “интерактива”? Следует признать, что интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только

получать новое знание, но и развивать саму познавательную деятельность, переводить ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе диалогового обучения учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на уроках организуются индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы.

Что представляют собой формы интерактивного обучения? В настоящее время методистами и учителями-практиками разработано немало форм групповой работы для обучения. Наиболее известные из них – “большой круг”, “вертушка”, “аквариум”, “мозговой штурм”, “дебаты”. Эти формы эффективны в том случае, если на уроке обсуждается какая-либо проблема в целом, то используются имеющиеся у школьников знания, первоначальные представления, полученные ранее на занятиях или в житейском опыте, которые обсуждаются, взаимодополняются и расширяются новыми сведениями, полученными от учителя или других источников информации.

В процессе обучения можно выделить как минимум содержательную (чему учить), процессуальную (как обучать), мотивационную (как активизировать деятельность учащихся) и организационную (как структурировать деятельность учителя и учащихся) стороны. Каждой из этих сторон соответствует ряд концепций.

Так, первой стороне соответствуют концепции содержательного обобщения, генерализации учебного материала, интеграции учебных предметов, укрупнения дидактических единиц и др.

Процессуальной стороне - концепции программированного, проблемного, интерактивного обучения и др.

Мотивационной стороне - концепции мотивационного обеспечения учебного процесса, формирования познавательных интересов и пр.

Организационной стороне - идеи гуманистической педагогики, концепции педагогики сотрудничества, “погружения” в учебный предмет (М.П. Щетинин), концентрированного обучения и др.

Все эти концепции в свою очередь обеспечиваются технологиями. Например, концепции проблемного обучения соответствуют такие его технологии: проблемно-диалоговое обучение; проблемно-задачное; проблемно-алгоритмическое; проблемно-контекстное; проблемно-модельное; проблемно-модульное; проблемно-компьютерное обучение.

Концепция и технология интерактивного обучения основаны на явлении интеракции (от англ. interaction - взаимодействие, воздействие друг на друга). В процессе обучения происходит межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов. Развитие индивидуальности каждого школьника и воспитание его личности происходит в ситуациях общения и взаимодействия людей

друг с другом. Адекватной, с точки зрения сторонников этой концепции, и наиболее часто применяемой моделью таких ситуаций является учебная игра. Игры предоставляют педагогу возможности, связанные с воспроизведением результатов обучения (знаний, умений и навыков), их применением, отработкой и тренировкой, учетом индивидуальных различий, вовлечением в игру учащихся с различными уровнями обученности. Вместе с тем игры несут в себе возможности значительного эмоционально-личностного воздействия, формирования коммуникативных умений и навыков, ценностных отношений. Поэтому применение учебных игр способствует развитию индивидуальных и личностных качеств школьника.

Под технологией интерактивного обучения понимают систему способов организации взаимодействия педагога и учащихся в форме учебных игр, гарантирующую педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер.

В структуре процесса обучения с применением технологии интерактивного обучения можно выделить следующие этапы:

1. Ориентация. Этап подготовки участников игры и экспертов. Учитель предлагает режим работы, разрабатывает вместе со школьниками главные цели и задачи занятия, формулирует учебную проблему. Далее он дает характеристику имитации и игровых правил, обзор общего хода игры и выдает пакеты материалов.

2. Подготовка к проведению. Это этап изучения ситуации, инструкций, установок и других материалов. Учитель излагает сценарий, останавливается на игровых задачах, правилах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета очков (составляется табло игры). Учащиеся собирают дополнительную информацию, консультируются с учителем, обсуждают между собой содержание и процесс игры.

3. Проведение игры. Этот этап включает собственно процесс игры. С момента начала игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они отклоняются от главной цели игры. Учитель, начав игру, не должен без необходимости принимать в ней участие. Его задачи заключаются в том, чтобы следить за игровыми действиями, результатами, подсчетом очков, разъяснять неясности и оказывать по просьбе участников помощь в их работе.

4. Обсуждение игры. Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Учитель проводит обсуждение, в ходе которого выступают эксперты, участники обмениваются мнениями, защищают свои позиции и решения, делают выводы, делятся впечатлениями, рассказывают о возникших по ходу игры трудностях, идеях, приходивших в голову.

Применение технологии интерактивного обучения позволяет учителю соединить деятельность каждого школьника (возникает целая система взаимодействий: учитель - учащийся, учитель - класс, учащийся - класс, учащийся - учащийся, группа - группа), связать его учебную деятельность и межличностное познавательное общение.

Целесообразность применения интерактивных форм обучения определяется задачами всего урока в целом и его этапов в отдельности. Целеполагание и постановка учебных задач создают условия и возможности для использования некоторых форм

интерактивного обучения – обучения, основанного на общении и взаимодействии учащихся на уроках.

Организация процесса обучения на основе взаимодействия младших школьников носит избирательный и краткосрочный характер. Это значит: организовывать работу учащихся в технологии интерактивного обучения можно лишь на определенном этапе урока с определенной целью и в определенных временных рамках. Важным условием использования форм и методов интерактивного обучения является степень эффективности применения этих форм, оправданность их выбора в организации урока.

Наиболее часто учителями используются такие формы интерактивного обучения как работа в статичных парах или парах сменного состава, работа в малых группах, игровое сотрудничество.

Подробнее остановимся на правилах применения именно этих форм организации учебной деятельности младших школьников.

Как правило, работа в статичных парах и парах сменного состава проводится на этапах проверки определенных учебных заданий. В первом случае, учащиеся одной пары осуществляют взаимопроверку и обмен заданиями, во втором – пары образуются в зависимости от скорости выполнения заданий учащимися и имеют возможность перемещаться по классу.

Пример. Работа в парах сменного состава.

Учитель предлагает карточки с заданиями каждому ученику.

Учащиеся, выполнившие задания карточки, поднимают руки, тем самым сообщая о готовности образовать пару для взаимопроверки и обмена заданиями.

Таким образом, составляются временные пары с целью осуществления конкретной деятельности. После обмена заданиями пара распадается для выполнения карточки, а потом образуются новые пары для очередной взаимопроверки.

При работе в малых группах, в зависимости от целей урока или его этапа, учащиеся группы могут сообща обсуждать проблему, вырабатывать варианты решения обозначенной проблемы, проверять работу.

Основаниями для деления учащихся на группы (пары) могут быть:

- свобода выбора ребенка;
- уровень обученности и развитие детей;
- психологическая и эмоциональная совместимость учащихся.

Но еще не менее важным основанием считается “индивидуализация учебных целей” для определенной группы учащихся. Работу таких групп можно представить в виде некоего алгоритма:

- постановка цели работы группы;
- процесс работы группы;
- презентация итогов работы.

Малые группы могут работать: изолированно друг от друга или во взаимодействии друг с другом (временные малые группы).

Работа при втором варианте строится по следующему алгоритму:

- определение группами различных целей и задач работы;
- проработка материала группами;

- создание временных малых групп с целью обмена информацией с членами других групп;
- возвращение в исходную группу и совместное изучение вновь поступившей информации;
- оформление итогов работы группы и их презентация.

Приведем пример работы по данному алгоритму.

4-й класс. Урок обобщения “Части речи”.

1. Этап постановки цели.

Учитель предлагает учащимся самооценить уровень знаний по данной теме и распределиться в группы, исходя из уровня накопленных знаний по каждой из рассматриваемых частей речи. Одна группа поставила цель поработать над обобщением знаний о глаголе, другая – о наречии, третья – об имени существительном, четвертая – о прилагательном, пятая – служебные части речи.

Учитель: “– Определите, в какой группе вам лучше поработать. Советую отправиться в ту группу, где рассматривается часть речи, знаний о которой у вас недостаточно”.

2. Этап наработки материала.

Предлагается каждой группе набрать как можно больше информации о выбранной части речи. Оформить информацию в виде “Колеса” (рисунки-схема) или “Сборника информации” (схематично).

Например, “Сборник информации” может включать разделы:

- понятие части речи;
- категории;
- роль в предложении;
- дополнительная информация.

3. Этап создания временных малых групп.

По сигналу учителя члены каждой группы пересаживаются за новые столы, где метками обозначены места для каждого члена из разных групп.

Дети обмениваются информацией по своей наработанной теме и возвращаются в исходные группы.

4. Изучение вновь поступившей информации.

Обмениваются услышанным, совместно изучают вновь поступившую информацию.

5. Оформление итогов работы и их презентация.

Итогом работы группы должен быть некий отчет, сбор информации.

Презентация перед всеми учащимися класса.

При использовании “Игрового сотрудничества” целесообразно применять такие игры, как “Конвейер”, “Вращалочки”.

Приведем пример проведения игры “Вращалочки” среди учащихся на этапе закрепления навыка счета табличного умножения.

Ребята выстраиваются в два круга: внутренний и внешний. Каждому дается карточка с выражением на умножение чисел. По сигналу учителя пара учащихся, обращенная лицом друг к другу, начинает диалог:

“– Скажи, пожалуйста, какой ответ в данном выражении?” (При этом партнер демонстрирует карточку).

Участники диалога по-очереди спрашивают друг друга и благодарят за ответ (если он правильный). По сигналу учителя учащиеся внешнего круга делают переходы, меняют партнеров, и диалог вновь повторяется.

Целесообразность применения форм интерактивного обучения зависит от задач, поставленных учителем на уроке. А опыт показывает, что умелое использование форм организации учебного процесса в технологии интерактивного обучения придает большую эффективность, действенность и результативность процессу обучения младших школьников.

Внедрение интерактивного режима многое дает различным субъектам образовательного процесса.

Для каждого конкретного ученика:

- осознание включенности в общую работу;
- развитие личностной рефлексии;
- становление активной, субъектной позиции в учебной (и иной) деятельности.

Учебной микрогруппе:

- развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе;
- формирование ценностно-ориентационного единства группы;
- поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;
- принятие нравственных норм и правил совместной деятельности;

Ученическому классу:

- формирование класса как групповой общности;
- повышение познавательной активности класса;
- развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии.

Связке "класс - учитель":

- нестандартное отношение к организации образовательного процесса;
- многомерное освоение учебного материала;
- формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и иных ситуациях.

Таким образом, интерактивное обучение - несомненно интересное, творческое, перспективное направление нашей педагогики.

Вопрос №10.

Игровые технологии в обучении и воспитании школьников.

Игра — это разновидность физической и интеллектуальной деятельности, лишенная прямой практической целесообразности и представляющая индивиду

возможность самореализации, выходящей за рамки его актуальных социальных ролей.

Игра, наряду с трудом и учением, — один из основных видов деятельности человека, удивительный феномен нашего существования. Особенность игры состоит в том, что ее мотив лежит не в результате, а в содержании самого игрового действия.

Игры, создаваемые для использования в учебно-воспитательном процессе, получили название *педагогических*. Педагогические игры делятся на *дидактические* (обучающие), *воспитательные* и *управленческие* (для педагогов и руководителей учреждений образования).

Дидактическая игра — это педагогически организованный вид игровой деятельности учащихся, представляющий собой синтез основных компонентов игры и учения, ориентированный на развитие общеучебных и специальных умений и способностей, на социальную адаптацию, творческую самореализацию участников игры.

Функции дидактических игр: 1) *познавательная* (в дидактических играх учащиеся усваивают новые и закрепляют имеющиеся знания, навыки, умения); 2) *развивающая* (развитие физических и умственных сил ребенка); 3) *развлекательная* (игра вызывает удовольствие, воодушевляет, пробуждает интерес); 4) *релаксационная* (снятие эмоционального напряжения); 5) *терапевтическая* (помогает преодолевать различные трудности, имеющих место в других видах жизнедеятельности); 5) *коррекционная* (внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей); *диагностическая* (в игре, как правило, проявляются отклонения от нормы в развитии играющего субъекта); 6) *коммуникативная* (игра способствует сплочению коллектива, усвоению участниками навыков общения, установлению эмоциональных контактов); 7) *социализирующая* (включение в систему общественных отношений, усвоение социальных норм и ценностей); 8) *экзистенциальная* (игра дает человеку возможность отыскать себя в обществе, в человечестве, во Вселенной).

Дидактические игры классифицируются:

- по предметной области: математические, физические, химические, биологические, экологические, музыкальные, литературные, технические, спортивные, военно-прикладные, управленческие, экономические и т. д.;
- по игровой среде (то есть где и с чем играем): игры без предметов, с предметами, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные, телевизионные, технические, со средствами передвижения и т. д.;
- по характеру и содержанию игрового действия: игры ролевые, деловые, организационно-деятельностные, зрелищные (игры-шоу), игры-театрализации, тренинговые, интеллектуально-развивающие.

Рассмотрим последнюю классификацию подробнее.

Ролевая игра (разыгрывание ролей). Это, по сути, представление ситуации в лицах, инсценировка, которая может быть проведена с разными составами исполнителей, но при одних и тех же зрителях. Слушатели могут сравнить, кто «сыграл» лучше, какие недостатки оказались общими.

Деловая игра. Отличается от ролевой игры тем, что в ней воспроизводится процесс труда работников какой-либо организации, фирмы, учреждения. Деловая игра

направлена на формирование умений грамотно организовывать работу, распределять поручения, планировать, контролировать деятельность свою и сотрудников.

Организационно-деятельностная игра характеризуется следующими отличительными чертами: а) предполагает разрешение сложной социальной, производственной или иной проблемы, когда требуется объединение усилий, коллективное мышление; б) требует участия значительного количества людей (нередко всего коллектива школы); в) создание команд или групп «специалистов» различных направлений; г) продолжительность во времени (оргдеятельностные игры часто длятся более одного дня).

Примеры организационно-деятельностных игр в школе: военно-спортивная игра «Зарница», «День самоуправления», «День бизнеса».

Зрелищная игра (игровое шоу). Чаще всего копируют известные телешоу: «КВН», «Брейн-ринг», «Поле чудес», «Умники и умницы» и т. п. Педагог здесь выполняет три роли: сценариста, режиссера и менеджера.

Игры-театрализации (дидактический театр). Театрализованные уроки могут проводиться практически по всем предметам. Например, на уроке общей биологии старшеклассники разыгрывают публичную дискуссию между знаменитыми биологами прошлого (Кювье, Линней, Ламарк, Дарвин, Гексли и др.), используя костюмы и даже грим. Даже не слишком сильные ученики хорошо усваивают учебную информацию, приняв участие в такой работе.

Тренинговые игры. Сюда можно отнести, например, игры с этико-психологическими правилами (десятки таких игр описала *Н.Е. Щуркова* в книге «Собрание пестрых дел»).

Интеллектуально-развивающие игры. Примером может служить технология развивающих игр, разработанная *Борисом Павловичем и Леной Алексеевной Никитиными* (см. их книги «Мы, наши дети и внуки», «Ступени творчества, или Развивающие игры»). Каждая игра у Никитиных представляет собой набор задач, которые ребенок решает с помощью кубиков, кирпичиков, квадратов из картона или пластика, деталей конструктора. Никитины предлагают также развивающие игры с узорами, рамками, планами и картами, квадратами, наборами «Угадай-ка», «точечками», «часами», термометром, мячами, веревками, резинками, камушками, орехами, пробками, пуговицами, палками. При этом трудность задач постепенно возрастает от доступных 2-3-х летнему малышу до непосильных некоторым взрослым.

Этапы и стадии реализации дидактических игр рассмотрим на примере деловой игры «Парламентские выборы», проведенной под нашим руководством в колледже при изучении учащимися основ социально-гуманитарных наук:

Этап подготовки	Разработка игры	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разработка сценария и плана игры преподавателем. 2. Разработка критериальной шкалы оценки деятельности участников игры. 3. Изучение будущими участниками литературы по темам «Выборы», «Политические партии», Избирательного кодекса РБ, Закона РБ «О политических партиях». 4. Подготовка материального обеспечения: символики «партий», «предвыборных листовок» и «плакатов», атрибутов избирательного участка (вывеска, урна, бюллетени, «протокол подсчета бюллетеней»).
	Ввод в игру	<ol style="list-style-type: none"> 5. Погружение в игру (проблемная лекция по теме «Выборы», доклады учащихся по истории выборов, особенностям избирательных систем различных стран мира, в т. ч. РБ). 6. Инструктаж участников, ознакомление с правилами, регламентом. 7. Создание «партий». 8. Консультации с будущими игроками — «кандидатами», членами «избирательной комиссии».
Этап проведения	«Избирательная кампания»	<ol style="list-style-type: none"> 9. Самопрезентация «партий» и независимых «кандидатов». 10. Регистрация «кандидатов». 11. Предвыборные выступления «кандидатов». 12. «Теледебаты». 13. Ответы на вопросы «избирателей».
	«Голосование»	<ol style="list-style-type: none"> 14. Организация работы «избирательного участка» и «избирательной комиссии». 15. Регистрация «избирателей». 16. Собственно «голосование». 17. Подсчет голосов «избирательной комиссией». 18. Определение победителей.
Этап анализа и обобщения	<p>Выгрузение из игры.</p> <p>Рефлексия (оценка и самооценка хода и результатов работы участниками игры).</p> <p>Выводы преподавателя, выставление отметок согласно критериальной шкале, рекомендации участникам игры на будущее.</p> <p>Оформление стенгазеты («афиши») с отчетом об игре для всеобщего ознакомления.</p>	

Вопрос №11.

Технология проблемного обучения.

Проблемное обучение (от греч. problēma, «задача», «задание») — такая организация учебных занятий, которая предполагает создание учителем проблемных ситуаций, включение учащихся в активную поисковую деятельность по их разрешению, в результате чего учащиеся овладевают знаниями, умениями, навыками и способами творческой деятельности.

Вопросы теории проблемного обучения широко освещаются в трудах советских педагогов *И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, И.Ф. Харламова*, американского психолога *Дж. Брунера* и других ученых.

По мнению *И.Я. Лернера*, «современное обучение без организации творческой деятельности учащихся посредством проблемных, творческих задач недопустимо»¹.

Основой проблемного обучения является решение проблемных ситуаций. Проблемная ситуация возникает тогда, когда для осмысления чего-либо человеку не хватает знаний или известных способов деятельности, т. е. имеет место противоречие между знанием и незнанием.

Проблемные ситуации делятся на следующие виды: ситуация неожиданности; ситуация конфликта; ситуация предположения; ситуация опровержения; ситуация несоответствия; ситуация неопределенности.

Учебная проблема отличается от научной. По содержанию проблема, встающая перед ученым, общественно значимая, а проблема, которая ставится перед школьником, значима в личном плане. Исследовательская проблема содержит знания, неизвестные человечеству, а учебная — только ученику.

Но между научной и учебной проблемой есть и общее. Во-первых, процесс научного исследования и проблемного обучения осуществляется путем фиксации, развития и преодоления противоречий. Во-вторых, общая природа психического (интеллектуального) затруднения в условиях проблемной ситуации. В-третьих, та и другая проблема решается путем выдвижения и проверки гипотез.

Приемы создания проблемных ситуаций в обучении:

- 1) учитель подводит школьников к проблеме и предлагает им самим найти способ ее решения;
- 2) обостряет противоречия между наукой и практикой;
- 3) излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- 4) предлагает рассмотреть явление с различных позиций;
- 5) ставит конкретные вопросы и побуждает делать сравнения, обобщения, выводы, обоснование, конкретизацию (привести примеры), логику рассуждения;
- 6) ставит проблемные задачи (например, с недостаточными или избыточными данными, неопределенностью в постановке вопроса, противоречивыми данными, множеством способов решения и ответов, заведомо допущенными ошибками, ограниченным временем решения, на преодоление «психологической инерции» и др.).

Поиск учащимися решения проблемной ситуации всегда связан с активизацией их мышления.

Способы решения проблемных ситуаций и познавательных задач (по И.Ф. Харламову):

а) способ аналогии (учитель опирается на имеющийся у учащихся житейский опыт или ранее полученные знания);

б) индуктивный, или аналитико-синтетический способ (учащиеся самостоятельно анализируют изучаемые факты и явления и делают необходимые выводы и обобщения);

в) дедуктивный способ (для решения познавательной задачи необходимо творчески применить какой-либо ранее изученный принцип, закон или закономерность);

г) способ отыскания причин, обуславливающих то или иное изучаемое явление и установление причинно-следственных связей;

д) способ выдвижения гипотез и их подтверждения или опровержения.

Выделяют три уровня проблемного обучения:

	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Пример
Проблемное изложение	Создает проблемную ситуацию, ставит познавательную задачу и сам решает ее, раскрывая все этапы поиска истины; организует обсуждение	Воспринимают и осмысливают образец решения проблемы, участвуют в обсуждении	Допустим, леса Амазонии вырублены полностью. Порассуждаем, как изменится климат, воды, почвы, растительный и животный мир континента и всей планеты
Частично-поисковый (эвристический)	Создает проблемную ситуацию и организует ее решение в процессе беседы, мозгового штурма, дискуссии, игры и т. п.	Выполняют самостоятельно лишь некоторые поисковые действия в решении целостной задачи: анализируют условие задачи, или ставят вопросы к тексту, картине, документу, или выдвигают гипотезу, или строят доказательство, или проверяют решение, или делают выводы, или ищут примеры, и т. д.	Как вы думаете, где в Южной Америке больше всего выпадает осадков и почему? (ответ: Амазония, наветренные склоны гор Анд)

Исследовательский	<p>Формулирует проблему или побуждает учеников к самостоятельному поиску проблем; поддерживает ученика в состоянии поиска между имеющимися знаниями и проблемой; знакомит учеников с методами научного исследования; оказывает консультативную поддержку</p>	<p>Самостоятельно фиксируют проблему или осмысливают проблему, данную учителем; осуществляют для решения проблемы полный цикл исследовательских действий: формулируют цель и задачи исследования; выдвигают гипотезу; выбирают методы исследования; самостоятельно получают необходимую информацию из теоретических источников; проводят опыты; обобщают результаты; формулируют выводы и рекомендации</p>	<p>Возьмите атлас Южной Америки, отыщите в нем данные по рельефу, температурному режиму, увлажнению, испарению — и скажите, какая там будет преобладать растительность?</p>
-------------------	--	--	---

Уровень проблемного обучения выбирается в зависимости от подготовки учащихся.

Надо, однако, отметить, что технология проблемного обучения не универсальна, ее применение имеет некоторые ограничения. Причин две: во-первых, трудоемкость; во-вторых, невозможность применения большинства учебников и учебных пособий, изложение материала в которых рассчитано на репродуктивную деятельность учащихся. Часть учебного материала надо давать объяснительно-иллюстративным и репродуктивным методами в следующих случаях:

- иногда нужен «стартовый» запас знаний, создать который можно с помощью репродуктивных методов;
- при формировании умений и навыков (особенно технических), где показ, подражание, репродукция имеют большое значение;
- для экономии учебного времени;
- если учебная проблема оказалась непосильной для учащихся. В этом случае следует понизить уровень проблемности, например, путем подсказки или переформулирования задачи.

Вопрос №12.

Технология проекта.

Проектный метод обучения был разработан американским философом и педагогом Д. Дьюи и его последователем У. Килпатриком на основе сложившейся в США в начале XX века прагматической концепции образования. В понимании Д. Дьюи, проект — самостоятельная целеустремленная деятельность учащихся, направленная на детальную разработку той или иной практически или теоретически значимой проблемы, позволяющая войти в демократическую жизнь.

Другой источник метода проектов — концепция трудовой школы и бригадно-лабораторный метод. Их создатели Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский указывали на необходимость коллективной деятельности учащихся по решению социальных, экономических, производственных проблем.

В современной педагогике проект — это специальное задание в форме тематической разработки по решению какой-либо проблемы, предусматривающее, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств, организационных форм обучения, а с другой — интеграцию знаний, умений из различных областей науки, техники, искусства.

Технология реализации проекта включает следующие **стадии**:

1. Подготовка. Участники учебного процесса обсуждают предмет будущей деятельности, определяют тему и цели проекта, вырабатывают план действий, формулируют частные задачи, распределяют обязанности.

2. Исследование: сбор информации, решение промежуточных задач. Основные методы: анализ литературы, интервьюирование, анкетирование, наблюдения, опыты и т. д. (в зависимости от содержания проекта).

3. Обобщение полученных материалов, формулирование результатов (выводов) исследования.

4. Презентация (отчет). Возможные формы представления результатов (отчета): устный отчет, устный отчет с демонстрацией материалов, публичная защита, письменный отчет.

5. Оценка и самооценка результатов и процесса проектной деятельности ее участниками и аудиторией; анализ успехов и ошибок, коррекционная работа.

Для примера рассмотрим **проект «Птицы Гродно»**, выполненный под нашим руководством группой школьников IX классов СШ № 31 г. Гродно в 1999 году.

Цели проекта: 1) систематизация и описание основных представителей орнитофауны Гродно в естественной среде; 2) взаимосвязь научного и образно-эмоционального описания птиц Гродно; 3) выпуск школьного естественно-научного бюллетеня «Светоч», посвященного городской орнитофауне.

Стадии работы над проектом:

Стадия	Содержание работы	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
--------	-------------------	-----------------------	----------------------

Подготовка проекта	Определение объекта и способов презентации	Обсуждают с учителем тему презентации в проекте «Птицы Гродно»; уточняют сроки исполнения; создают исследовательскую группу и редакционный совет; распределяют роли между участниками в создании очередного номера школьного естественнонаучного бюллетеня «Светоч»	Знакомит учеников со смыслом процесса проектирования; демонстрирует популярные издания на естественнонаучные темы, способные вызвать интерес школьников; демонстрирует творческие работы, выполненные предшественниками, указывает на их достоинства и недостатки; предлагает избрать объект проектирования исходя из содержания темы «Области Беларуси»; помогает ученикам в постановке целей проекта
	Определение источников информации, способов ее сбора и анализа	Осуществляют подбор литературных источников и иллюстраций по теме проекта	Знакомит учеников с библиографическими указателями и справочными изданиями; поручает ученикам подбор литературных источников и иллюстраций по теме
	Определение способа и сроков представления результатов	Договариваются о единообразном способе представления информации — на отдельном листе по каждому виду птиц; предлагают срок представления информации	Устанавливает порядок представления информации по каждому виду птицы: русское, белорусское и латинское название, размеры, особенности окраски оперения, клюва, когтей и т.д., голос (песня), пища, особенности поведения, перелеты, характер гнездовья, кладка, забота о потомстве; устанавливает срок представления информации
Планирование	Установление		Устанавливает процедуру оценки результатов и процесса создания проекта в

	процедуры		виде презентации классу; редактирует собранную информацию в черновом варианте; привлекает консультанта-орнитолога к рецензированию готового бюллетеня
	Распределение обязанностей между членами группы	Совместно с учителем составляют примерный список птиц, обитающих или зимующих в Гродно; предварительно определяют содержание вводной части работы (главы «Общая характеристика птиц», «Характеристика города Гродно как местообитания птиц»); распределяют между собой виды птиц	Поручает ученикам сбор информации о видах птиц, обитающих или зимующих в Гродно
Исследование	Сбор информации, решение промежуточных задач	Собирают информацию (экскурсии на местности, изучение специальной литературы, беседа с ученым-орнитологом); предоставляют учителю черновые варианты для редактирования; выполняют недостающие иллюстрации	Осуществляет редактирование черновых вариантов и обучает учеников приемам самостоятельного редактирования; поручает ученикам нарисовать недостающие иллюстрации
	Оформление результатов исследования	Собирают вместе всю имеющуюся информацию и иллюстрации; определяют последовательность глав, заголовков бюллетеня; распределяют материал; обсуждают и сообща изготавливают эскиз обложки будущего бюллетеня; составляют список	Просматривает имеющуюся информацию и иллюстрации, производит окончательное редактирование текстов; помогает определить последовательность глав, описаний птиц

Рецензирование		Представляют чистовой вариант журнала учителю согласно определенному сроку; вносят исправления в соответствии с рекомендациями рецензента	Оценивает чистовой вариант журнала; представляет бюллетень рецензенту, получает рецензию, учитывает оценку, замечания и пожелания
Оценка и самооценка результатов	Устный отчет перед классом с демонстрацией бюллетеня	В ходе заключительного урока по теме «Области Беларуси» представляют бюллетень классу; отвечают на вопросы и критические замечания; участвуют в оценке путем коллективного обсуждения и самооценки; делятся сообщениями о своем поиске	Слушает, задает целесообразные вопросы в роли рядового участника; оценивает вклад каждого члена группы, степень творчества проделанной работы, качество использования источников, содержание и оформление; анализирует достоинства и недостатки в работе над проектом
	Представление бюллетеня коллективу школы		Представляет бюллетень коллегам, а также учащимся VI—VIII классов на уроках биологии и географии

Модернизированный вариант технологии проекта — **международный телекоммуникационный проект**. Он всегда имеет вспомогательную цель — обучение на межпредметной и межкультурной основе с помощью иностранного языка. Международные телекоммуникационные проекты включают в себя те же стадии, однако при этом характеризуются более высокой степенью интеграции знаний (предполагается изучение не только данной проблемы, но также особенностей национальной культуры иноязычного партнера); их содержание, как правило, связано с изучением природных либо социальных явлений глобального характера, что требует сбора данных во многих регионах.

Вопрос №13.

Коллективный способ обучения (КСО).

Психологи утверждают: эффективность произвольного запоминания материала в студенческом возрасте может быть оценена такими критериями: читает — 10%, слышит — 20%, видит — 30%, видит и слышим — 50%, обсуждает — 70%, опирается на опыт — 80%, обучает других — 95%.

Этим объясняется высокий интерес педагогов к такой образовательной технологии, как взаимообучение в коллективе. Она имеет и другие названия:

«организованный диалог», «коллективное взаимообучение», «коллективный способ обучения (КСО)». В основе данной технологии лежит работа в парах переменного состава.

В начале XX века русский педагог *Александр Григорьевич Ривин* сделал педагогическое открытие — **самообучение в парах сменного состава**.

В основе технологии А.Г. Ривина лежат три принципа:

- 1) «кит первый» — общение. Принцип: «Обучение есть общение»;
- 2) «кит второй» — принцип полиморфизма: человеку свойственно обогащать других своей уникальностью, при этом обогащаться самому, учась у других, перенимая знания и качества других людей;
- 3) «кит третий» — единство речевой и мыслительной деятельности: одна всегда является «катализатором» для другой.

Рассмотрим методику А.Г. Ривина детально. Работая в паре на уроке географии, ученики обучают друг друга. Допустим, Петров должен обучать Васечкина теме «Рельеф Африки», а Васечкин Петрова — теме «Климат Африки». Сначала Петров разбивает свой параграф на небольшие пункты (абзацы), объясняет Васечкину первый пункт и проверяет уровень его понимания (предлагает контрольные вопросы, задачу или схему). Если у Васечкина есть затруднения, то Петров помогает ему, еще раз объясняя содержание своего пункта. После этого Васечкин пишет себе в тетрадь название пункта (не содержание этого пункта, а только его название!). Далее Петров излагает для Васечкина содержание второго пункта темы, объясняет, учит, проверяет уровень понимания. Васечкин пишет в тетрадь формулировку второго пункта плана, и они переходят к третьему пункту темы. Таким образом, Петров по пунктам плана, по частям учит Васечкина теоретической части темы и тут же предлагает ему практические задания, а у Васечкина в тетради появляется подробнейший план темы. После этого напарники меняются ролями. Теперь Васечкин таким же образом учит Петрова своей. В итоге Петров осваивает теоретическую часть, решает задачи, и у него появляется подробнейший план этой темы.

На последнем этапе напарники дают друг другу задачи по своим темам, решают их самостоятельно и проверяют друг у друга. На этом работа в паре заканчивается, и напарники расходятся. Теперь как Петров, так и Васечкин может при необходимости обучить любого третьего ученика как теме «Рельеф Африки», так и теме «Климат Африки». То есть знания каждого за урок удвоились.

На следующем уроке Васечкин, освоивший с помощью Петрова тему «Рельеф Африки», сам преподает ее, скажем, Чижикову, а Чижиков ему преподает тему новую тему: «Внутренние воды Африки». Петров, освоивший с помощью Васечкина тему «Климат Африки», преподает ее ученику Пыжикову, а Пыжиков знакомит его с темой «Растительный и животный мир Африки».

И так ученики по очереди обучают друг друга своей теме, одновременно усваивая другую. В результате каждый ученик осваивает полный комплект тем по разделу «Африка», о чем будет свидетельствовать в его тетради серия планов каждой темы.

Последователь Ривина, профессор *Виталий Кузьмич Дьяченко* развил его технологию дальше и свой вариант назвал: **коллективный способ обучения (КСО)**.

КСО — это такая организация учебного процесса, при которой ребенок выступает то в роли ученика, то в роли учителя, и которая интегрирует все существующие формы учебной деятельности:

- коллективную (каждый учит каждого);
- групповую (один учит многих);
- парную (один учит другого);
- индивидуальную (через письменную речь).

Механизм реализации КСО. Коллективные учебные занятия (КУЗ) совершенно не похожи на обычные уроки. Тут действует особый режим и расписание работы. Так, урок спаренный (90 минут).

1-й этап. Учитель выбирает (или составляет) несколько ключевых абзацев изучаемой темы. Предлагает ученикам а течение 2—3 минут разобраться в содержании первого абзаца, озаглавить его. Эту работу ученики выполняют работая в паре, каждый со своим соседом по парте. Здесь важно, чтобы ученики научились совместно обсуждать, выдвигать разные гипотезы (версии, варианты), аргументировать свои утверждения, совместными усилиями находить подходящий вариант. Далее учитель организует общегрупповое обсуждение – он спрашивает учеников, какие появились варианты заглавий абзаца (удобно их зафиксировать на доске), предлагает им аргументировать предложения и отнестись к предложениям других, устраивает дискуссию между учениками. На основе этой дискуссии учитель раскрывает определенную часть темы. Таким же образом организуется работа по изучению остальных абзацев.

2-й этап. После того, как ученики приобрели определенные навыки проработки и озаглавливания абзацев, можно предложить ученикам изучить и озаглавить не отдельные абзацы а всю тему. Ученики, по-прежнему работая в постоянных парах, изучают новую тему, прорабатывая каждый абзац и озаглавливая его. В итоге у учеников появляется подробный план темы. Далее учитель организует общегрупповое обсуждение, в ходе которого сопоставляются составленные учениками планы темы, проверяется правильность усвоения содержания темы.

3-й этап. Часть учеников изучает в постоянных парах одну тему вторая — другую. Далее образуются пары учеников из первой и второй групп. В новых парах ученики обучают друг друга. В конце организуется общегрупповое обсуждение по обеим темам.

4-й этап. Учитель предлагает ученикам дома изучить новую тему. При этом разным ученикам предлагаются разные темы. А в классе, ученики, обучая друг друга в парах сменного состава, осваивают всю программу.

В малокомплектной сельской школе или в одной параллели большой школы можно применить такую модификацию КСО. Вместо одного учителя работает кооперация учителей, каждый из которых может выполнять разные функции, в том числе: контролера, технолога, координатора, консультанта, учителя. Весь коллектив школы (параллели) — 60-80 человек — делится на несколько сводных отрядов.

В каждом отряде изучается свой раздел одного и того же предмета или даже разные предметы по методике А.Г. Ривина. Каждый ученик движется к цели своим темпом. Как только ученик осваивает все темы внутри своего отряда, он поступает в распоряжение кооперации учителей, которая определяет, в какой сводный отряд направить ученика для дальнейшей работы. Учителя для каждого ученика разрабатывают примерные маршруты прохождения программного материала.

При КСО не ведутся обычные классные журналы. Учет знаний в классе проводится в форме экрана успеваемости:

Ф. И. О. учащегося	Темы				
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5
Иванов И.	+	+			
Петров П.	+	+		+	+
Сидоров С.	+		+		
Семенов С.		+	+	+	

Преимущества КСО перед традиционным обучением:

- 1) учащиеся лучше овладевают материалом (по принципу: «пока объяснял, сам все понял»);
- 2) включенность каждого ученика в образовательный процесс, отсутствие на уроке «отсиживающихся» учеников;
- 3) педагогизация ученической среды: каждый ученик может попробовать себя в роли учителя; некоторые ученики открывают в себе педагогические способности;
- 4) педагог высвобождается от фронтальной работы с классом и получает возможность работать с учащимися, нуждающимися в индивидуальной помощи.

Вопрос №14.

Учебная информация

Организация работы по технологии «Пила», или «Мозаика»:

Класс делится на малые группы с равным числом участников. Если остаются «лишние» ученики, они получают индивидуально задание или выступают в роли помощников учителя.

1. Все малые группы получают для изучения одну и ту же тему. Это может быть статья в распечатке или параграф учебника. Тема делится на части по числу участников малой группы. Каждый участник получает свой фрагмент материала и обязан основательно его изучить, стать «экспертом» по данному частному вопросу темы.

2. После того, как «эксперты» индивидуально поработали над своими вопросами, организуются «встречи экспертов»: малые группы временно распадаются, и эксперты, изучающие один и тот же вопрос, но относящиеся к разным малым группам, сходятся вместе, коллективно обсуждают свой вопрос, выясняют трудные места, при необходимости получают консультацию учителя.

3. Затем «эксперты» расходятся по своим малым группам. В каждой группе «эксперты» последовательно выступают с докладами, каждый по своему вопросу. Остальные слушают, спрашивают, уточняют. Каждый «эксперт» добивается ясного понимания своего вопроса остальными участниками малой группы.

4. По окончании работы в малых группах учитель дает тест по всей теме. Каждый ученик выполняет этот тест индивидуально. Таким образом, реализуется принцип индивидуальной ответственности: учимся вместе, педагогический контроль проходим индивидуально. После проверки учителем тестов становится ясно, «эксперты» какой группы поработали лучше, а какой — хуже.

5. Занятие завершается коллективной рефлексией.

Организация работы по технологии «Учимся вместе»:

1. Класс делится на малые группы с числом участников 4—6. Здесь, в отличие от методики «пила», не так строго требуется соблюдать равное число участников в малых группах.

2. Все малые группы получают для изучения одну и ту же тему. Но, в отличие от технологии «пила», тема не делится между участниками группы, а распределяются функциональные роли участников в группе:

- а) лидер, или организатор (осуществляет общее руководство работой группы);
- б) докладчик, или эксперт (он делает доклад по всей изучаемой теме);
- в) художник, или редактор (готовит наглядные пособия для докладчика по его заказу; по окончании работы оформляет красочный отчет, или афишу);
- г) «пониматель» (его задача — задавать вопросы докладчику, уточнять сказанное им, требовать примеров, сомневаться, высказывать встречные гипотезы и тем самым добиваться ясного понимания темы всеми участниками группы);
- д) протоколист-хронометрист (ведет учет времени, а также фиксирует наиболее интересные высказывания, вопросы докладчику, идеи, гипотезы, находки и т. п.);
- е) «шутник» (поддерживает всех участников, насыщает атмосферу юмором, шутливо комментирует высказывания участников, подбадривает их).

На протяжении отпущенного времени докладчик основательно изучает тему, остальные только знакомятся с темой. Художник готовит наглядность.

3. Собственно групповая работа: в каждой малой группе докладчик делает доклад, сопровождая его наглядностью, «пониматель» и остальные обращаются к докладчику с вопросами («пониматель» делает это по обязанности, остальные — по желанию), словом, каждый исполняет свою роль.

4. По окончании работы в малых группах все ученики класса в индивидуальном порядке выполняют тест по всей теме.

5. После проверки теста организуется рефлексивное обсуждение проделанной работы. Оформляется красочный отчет (афиша).

Функции педагога в работе по технологиям кооперативного обучения:

1. До урока:

- а) готовит учебный текст, разбивает его на части, делает нужное количество распечаток;
- б) готовит помещение, расставляет мебель так, как нужно для работы малых групп;
- в) обеспечивает для участников групповой работы необходимые принадлежности — ручки, карандаши, фломастеры, маркеры, бумагу, ватман, лабораторное оборудование и т. п.;
- г) по возможности, до урока распределяет роли в группах. Желательно также, чтобы «эксперты» проработали свои вопросы до урока, это позволит сэкономить полезное время урока);
- д) готовит дидактический тест по изучаемой теме и распечатывает его в нужном количестве экземпляров.

2. Во время урока:

- а) мотивирует учащихся к групповой работе (например, обращается к школьникам с прочувствованным словом);
- б) напоминает порядок работы, организует учащихся к работе;

в) во время групповой работы посещает каждую малую группу, каждую встречу «экспертов», участвует в обсуждении, задает вопросы, обращает внимание на трудные моменты, дает необходимые разъяснения;

г) по окончании групповой работы проводит тестирование учащихся и проверяет результаты выполнения тестов;

д) организует рефлексивное обсуждение проделанной работы: с участниками групповой работы прогнозирует дальнейшую деятельность в группах с учетом отмеченных успехов и недостатков, обозначившихся интересов; организует оформление творческого отчета (афиши).

3. После урока: следит, чтобы все учащиеся убрали свои рабочие места, навели порядок в аудитории.

Составьте примерный перечень творческих продуктов, которые могут быть созданы школьниками в процессе изучения конкретной учебной темы. Это может быть художественное произведение (сочинение-миниатюра, стихотворение, рисунок, песня, инсценировка), результат технического творчества (чертеж, модель, макет) или учебного исследования (отчет, практические рекомендации, рецензия, экспертное заключение, тематический бюллетень, трактат в миниатюре), разработка ученика в роли учителя (дидактическая игра, дидактическая сказка, дидактический спектакль, авторское наглядное пособие и т. п.). При этом важно помнить: творческий образовательный продукт – не ремесленная поделка, в его основе должна лежать «выношенная» учеником идея, догадка, гипотеза, образ, вывод, аргумент, обладающая субъективной (для самого автора) или объективной (для окружающих) новизной.

Вопрос №15.

Дифференцированное обучение.

Дифференциация обучения (от лат. differentia, «разность», «различие») — это способ организации учебной деятельности учащихся, при которой учитываются их индивидуально-типологические особенности. Это создание различий между частями образовательной системы (школами, классами, группами) по одному или нескольким признакам.

В качестве таких признаков (оснований для дифференциации) могут выступать:

- возраст учащихся (школьные классы, параллели классов);
- пол (мужские, женские классы, школы, команды);
- уровень здоровья (спецмедгруппы по физкультуре, группы для детей с ОПФР в детском саду и школе, санаторные школы);
- область интересов (гуманитарные, физико-математические, биолого-химические и другие классы, направления, отделения, школы);
- уровень учебных достижений или уровень умственного развития.

Последний показатель является основанием для дифференциации во многих странах Запада. Остановимся на нем подробнее.

Традиционная практика группирования учащихся по уровню актуальных знаний и навыков, распространенная в американской школе, играет негативную роль. Как показывают социологические исследования, это четко коррелирует с социально-экономическим статусом учащихся. Как бы ни назывались группы — «снегири»,

«голуби» или «орлы», — дети понимают, что в действительности эти эвфемизмы означают «способные», «средние» и «отстающие». Ребенку, которого зачисляют в группу отстающих в самом начале обучения, очень трудно догнать своих успевающих сверстников. Кроме того, ребенок из группы медленно успевающих учащихся редко может перейти в более продвинутую группу. Таким образом, в результате искусственного группирования по способностям детям, зачисляемым в группы более низкой категории, наносится явный ущерб, в то время как у детей в группах с полноценным преподаванием самооценка искусственно завышается.

Смысл дифференцированного обучения (далее — ДО) в том, чтобы адаптировать учебный процесс к познавательным возможностям и потребностям каждого ребенка.

Различные виды дифференцированного обучения были разработаны и апробированы в 1920-е годы В. Штерном и Э. Клапаредом (дифференциация по способностям, по интеллекту, по неспособностям). В России необходимость дифференцированного обучения была провозглашена в 1918 году. В опытно-показательных станциях Наркомпроса создавались группы учащихся по степени одаренности. Занятия с одаренными детьми способствовали повышению их творческой активности. К сожалению, в таких группах наблюдалось перевозбуждение психики детей, их чрезмерная усталость, нервозность, что объяснялось неразработанностью методики и отсутствием опыта работы. Одновременно создавались группы слабых учеников — прообраз современных классов выравнивания.

В 30-е годы на волне борьбы с педологией дифференциация была вообще исключена из советской школы. В 60-е годы дифференциация вновь вернулась в школы в форме факультативов и курсов по выбору, углубленного изучения отдельных предметов в старших классах, специализированных школ (физико-математический профиль, иностранные языки).

В опыте современной российской и белорусской массовой школы сложились следующие направления несколько ДО:

I. Внутренняя дифференциация — внутри одного класса выделяются более или менее однородные малые группы учащихся. Такие группы всегда являются временными, подвижными. У каждой группы — свой темп изучения материала, свой набор учебных заданий, свои виды деятельности, характер и дозировка помощи со стороны учителя. Работая с каждой из таких групп, учитель применяет разные методы обучения.

Модели внутренней дифференциации:

1. Учет индивидуальных особенностей учащихся в рамках традиционной методики обучения. Вот некоторые приемы:

а) разноуровневое изложение материала (вначале упрощенное изложение, затем усложненное — детализированное, конкретизированное);

б) многократное повторение изложенного в течение урока (для детей с плохой памятью);

в) сочетание словесных, наглядных и практических методов обучения на каждом уроке (так как в зависимости от преобладающего типа восприятия ученики делятся на «визуалов», «аудиалов» и «кинестетиков»);

г) дифференцированные задания для самостоятельной (в том числе домашней) работы с учетом успеваемости, уровня развития, интересов учащихся;

д) для «продвинутых» учеников — дополнения к типовым заданиям;

е) подбор заданий, рассчитанных на восполнение пробелов в знаниях отдельных учащихся (наряду с общеклассным заданием).

ж) сочетание различных методов контроля (устный и письменный опрос, дидактические тесты);

з) дозированная помощь учителя разным учащимся;

и) обеспечение для отдельных учеников возможности ускоренно и углубленно изучить и темы и пройти контроль, и т. п.

2. Уровневая дифференциация: школьники обучаются по одной программе, но имеют право и возможность усваивать ее на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований. Обычно выделяют три уровня:

— базовый уровень, определенный программой и учебником минимум ЗУН, достижение которого обязательно для всех учащихся класса;

— средний (продвинутой) уровень: ученики усваивают некоторые выходящие за рамки программы и учебника дополнительные сведения;

— высокий уровень: дополнительные сведения, углубляющие знания учащихся по предмету, решение задач повышенной сложности.

Включая в урок элементы дифференцированного обучения, учитель должен соблюдать следующее правило: **внутренняя дифференциация не должна быть явной**. При этом учитель должен быть сдержанным в похвале сильных учеников и постоянно поощрять слабых.

II. Внешняя дифференциация — предполагает создание на основе определенных особенностей учащихся (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, проектируемой профессии) относительно стабильных групп (классы, потоки, школы), в которых содержание образования и предъявляемые к школьникам учебные требования различаются.

Внешняя дифференциация может быть ранней и начинаться с первого класса (ИЗО, музыка, иностранные языки), а может начинаться только в старших классах (профиль предполагаемой трудовой деятельности — физико-математические, естественнонаучные, гуманитарные, искусствоведческие, кадетские, педагогические и другие классы).

Модели внешней дифференциации:

1) *селективная система* (выбор учеником класса или учебного заведения с углубленным изучением цикла предметов);

2) *элективная система* (свободный выбор учебных предметов при наличии инвариантного ядра образования).

Одним из вариантов внешней дифференциации является **профильная дифференциация**, когда создаются классы, в которых наряду с общеобразовательными предметами преподаются отдельные предметы прикладной или профессиональной направленности. В настоящее время в РБ в каждом районе имеются школы с профильными классами.

Отбор может быть детерминированным, когда учитель, изучив особенности учащихся, сам определяет уровень обучения, и демократическим, когда учащемуся предоставляется право выбора.

Отбор учащихся в условиях ДО происходит на основе комплексной диагностики: по наличию базовой подготовки (фактические знания, умения); по уровню развития

общеучебных умений, творческого потенциала; по склонности к определенному виду деятельности.

Вопрос №16.

. Технология программированного обучения.

Программирование обучение (ПО) — такой способ изложения учебного материала, при котором соответствующие характеристики содержания предмета выражаются в точных последовательностях операций по переработке информации.

В этом смысле ПО сводится к строгой систематизации учебного материала, а сам процесс обучения — к систематизации действий учащихся. Еще одна важная черта ПО — постоянная обратная связь. В ПО ученик не может при изучении учебного материала сделать следующего шага, если он не усвоил предыдущего материала.

ПО возникло на основе сочетания психолого-педагогических наук и кибернетики (науки, изучающей проблемы оптимального и целенаправленного управления сложными системами или процессами). В качестве концептуальной основы ПО выступает *кибернетическая теория управления*. Процесс обучения, с точки зрения кибернетики, относится к типу очень сложных динамических систем. Действие этой системы обусловлено управляющей деятельностью учителя. Объект управления — это познавательная деятельность учащихся. Управление в обучении состоит в обеспечении оптимального перехода динамической системы в заданное программное состояние. Для управления познавательной деятельностью учащегося учитель должен постоянно по каналам обратной связи получать информацию о том состоянии, в котором находится учащийся, а также о результатах своих управляющих воздействий.

Важнейшая часть ПО — это *обучающая программа*, понимаемая как упорядоченная последовательность заданий, передаваемых с помощью обучающей машины (компьютера) или программированного учебника. Содержание образования в ПО перерабатывается в последовательность логически законченных доз учебного материала. Каждая такая доза называется *шагом программы*. Каждый шаг состоит из более мелких доз, называемых *кадрами*. Вся информация в кадрах формулируется предельно коротко, ясно и четко.

Все многообразие кадров делится на три основные группы:

- 1) кадры, содержащие текстовую или текстографическую информацию;
- 2) кадры, содержащие вопросы по учебному материалу или учебные задания;
- 3) кадры с эталонами ответов (кадры обратной связи).

Процесс переработки учебного материала в шаги и кадры для программированного обучения получил название *программирования*.

Другая неотъемлемая часть ПО — это систематический *программированный контроль и самоконтроль в форме тестирования* по каждому кадру и каждому шагу обучающей программы. К следующему кадру и к следующему шагу переходят те учащиеся, которые успешно прошли контроль по содержанию предыдущего.

В зависимости от особенностей содержания учебного материала, наличия кадров и функциональных связей между ними различают обучающие программы трех типов: линейные, разветвленные и комбинированные.

В *линейных программах* (их автором является *Б.Ф. Скиннер*) кадры внутри шага и сами шаги программы располагаются последовательно один за другим, как бы в

линию. Учебный материал расположен в строгой логической последовательности и подается небольшими порциями. Кадры обратной связи сигнализируют ученику о том, насколько успешно идет усвоение материала. О своих ошибках ученик узнает путем сравнения своих ответов с эталоном.

Общий недостаток линейной системы состоит в обилии мелких незначительных вопросов, необходимости отвечать на каждый из них. Отсюда утомляемость, понижение продуктивности труда учащихся. Не учитывается разный уровень развития учащихся.

В *разветвленных программах* после каждого кадра вводится несколько кадров обратной связи, обеспечивающих дифференциацию работы учащихся. На каждый вопрос предлагается несколько готовых ответов (обычно 3—5), из которых только один верный, а остальные неточные или неполные, но правдоподобные, и выявляют наиболее вероятные причины ошибок в системе рассуждения учащихся.

Создателем первых разветвленных программ является *Н.А. Кроудер*, однако следует также вспомнить обучающий автомат Пресси (США, 1926): на столе учащегося — четыре кнопки; ученик нажимает кнопку правильного ответа.

На основании предвидения ошибочного хода рассуждений учащихся авторы программированных учебников заранее составляют дополнительные разъяснения, которые могут потребоваться учащимся, совершившим одну из предполагаемых ошибок. Иногда эти разъяснения дополняются новыми заданиями, имеющими целью более прочное усвоение изучаемого материала.

Разветвленная программа позволяет индивидуализировать обучение. Если ученик хорошо подготовлен и выбирает правильные ответы, он быстро продвигается вперед, переходя без задержек от одной порции информации к другой. При неверном ответе ученик будет продвигаться медленнее, но зато получать дополнительные разъяснения своих ошибок и устранять пробелы в знаниях (см.: рисунок).

Линейная и разветвленная программа имеют свои достоинства и недостатки. Поэтому при составлении программированных пособий целесообразнее пользоваться комбинированной системой.

Комбинированная (смешанная) программа позволяет сочетать преимущества структурной простоты учебника, построенного по линейному принципу, с более высокой степенью индивидуализации обучения, обеспечиваемой принципом разветвленного программирования.

Выделяют две разновидности программированного обучения по применяющимся средствам: безмашинное и машинное.

Средства безмашинного программирования:

- 1) программированные учебники, обеспечивающие управление всеми этапами познавательной деятельности учащихся;
- 2) программированные сборники задач и упражнений, предназначенные для закрепления знаний и выработки навыков и умений;
- 3) программированные дополнения к действующим учебникам, помогающие организовать самостоятельную работу учащихся.

При безмашинном контроле задания могут быть нестандартизированными и стандартизированными, простыми и сложными, включать один или несколько вопросов. При этом ученик может работать с несколькими типами заданий. Ответ

может быть кодированным в виде цифр или представлять собой слово, краткое высказывание, термин, формулу.

Средства машинного программирования (обучающие машины):

- 1) обучающие машины, выполняющие все дидактические функции;
- 2) машины-«репетиторы», позволяющие организовать контроль знаний;
- 3) машины-«экзаменаторы», контролирующие результаты обучения.

ПО в гармоническом сочетании с традиционной методикой способствует систематической повседневной работе учащихся, вырабатывает полезную привычку своевременно и аккуратно выполнять домашние задания, значительно активизирует их мышление и познавательную деятельность.

Вопрос №18.

Технология полного усвоения знаний ¹.

Данную технологию разработали американские психологи Дж. Кэрролл и Б. Блум в 1960-е годы. Ими были выделены три группы целей обучения: познавательные, аффективные и психомоторные. В основу рабочей гипотезы легло предположение о том, что все обучаемые способны полностью усвоить необходимый учебный материал при оптимально подобранных для каждого ребенка условиях. Учитель должен определить, в именно состоит полное усвоение знаний, и какие результаты должны быть достигнуты всеми. Другими словами, учитель составляет эталон полного усвоения знаний в унифицированном виде с помощью иерархии педагогических целей.

Цели обучения формулируются через конкретные действия и операции, которые должен выполнять ученик, чтобы достигнуть заданного эталона. Рассмотрим категории целей познавательной деятельности:

знание: ученик воспроизводит конкретные факты, термины, теории, понятия, принципы, процедуры;

понимание: ученик объясняет связи между явлениями, преобразует учебный материал из одной формы выражения в другую (например, из текстовой в рисуночную и наоборот);

применение: ученик использует полученные знания по образцу в сходной или измененной ситуации;

анализ: ученик выделяет существенные признаки, рассуждает логически;

синтез: ученик пишет творческое сочинение, предлагает план эксперимента, решает проблемные задачи с опорой на знания из разных областей;

оценка: ученик оценивает значение учебного материала для достижения конкретной цели.

Сходным образом формулируются педагогические цели для чувственной и психомоторной сфер.

Составленная таким образом таксономия целей широко используется в учебниках и дидактических пособиях в качестве шкалы для измерения результатов обучения.

Исходя из установки, что все учащиеся способны полностью усвоить необходимый учебный материал, учитель должен:

1) провести детальный анализ материала учебной темы и составить перечень предполагаемых результатов обучения (эталон);

2) организовать самостоятельную работу учащихся по изучению данной темы при консультативной поддержке учителя;

3) составить текущие проверочные работы по теме таким образом, чтобы достижение обозначенных в эталоне целей обучения оценить по принципу «зачет — незачет»;

4) анализировать результаты проверок для того, чтобы каждый ученик мог обнаружить неясности или ошибки и исправить их;

5) проводить необходимую коррекционную работу и добиваться полного достижения эталона каждым учащимся.

Итоговая отметка может иметь два значения: полное усвоение знаний или его отсутствие. Число отличных отметок не ограничивается; консультативная помощь учителя, а также взаимопомощь учащихся не уменьшает возможность каждого получить отличную отметку. Если все ученики класса помогают друг другу и все хорошо учатся, то все могут заслужить отличные отметки.

Обучение на основе полного усвоения знаний получило широкую международную известность. На родине, в США, оно охватило ряд школьных округов. Эксперименты по этой системе ведутся в школах Австралии, Бразилии и других стран.

Вопрос №19.

Технология модульного обучения.

К программированному обучению очень близко модульно обучение, зародившееся в конце 1960-х годов в США и Англии и быстро распространившееся в англоязычных странах. Распространение модульного обучения в странах бывшего СССР началось в конце 80-х – начале 90-х годов. Популярность модульного обучения объясняется тем, что оно как бы объединяет важнейшие характеристики и особенности многих прогрессивных технологий обучения. «Именно модульное обучение интегрирует в себе все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике», — утверждает российский педагог *Т.И. Шамова*.

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

*Учебный (или обучающий) модуль (от лат. *modulus*, «мера») — это относительно автономная часть учебного процесса, обладающая содержательной целостностью, имеющая цели обучения, адекватные данному содержанию, и методическое обеспечение, включающее соответствующие организационные формы обучения и систему контроля и самоконтроля.*

В качестве методологических основ модульного обучения выступают:

1. Теория системного квантования относится к области нейропсихологии. Ее сущность состоит в том, что, с позиции теории «функциональных систем», познавательная деятельность человека может быть разделена на системные кванты («порции»). Принцип системного квантования, по данным исследований *В. Маунткастла, Г. Эделмана*, провозглашает модульную организацию коры головного мозга человека. Принцип системного квантования — методологическое основание теории «сжатия» учебной информации.

2. Важный элемент модульного подхода — подача учебного материала крупными блоками — базируется на *концепции укрупнения дидактических единиц* российского педагога *П.М. Эрдниева*¹. Суть идей *П.М. Эрдниева* состоит в том, что знания

усваиваются системнее, прочнее и быстрее, если они предъявляются ученику сразу крупным блоком во всей системе внутренних и внешних связей. Подача материала большими блоками также характерна для опыта украинских педагогов-новаторов В.Ф. Шаталова, Н.П. Гузика.

3. Технология полного усвоения знаний (Дж. Кэррол, Б. Блум, США), о которой шал речь в предыдущей лекции.

Каждый модуль состоит из **блоков**:

- 1) целевой блок (диагностически сформулированные учебные цели);
- 2) информационный блок (банк информации, то есть сам учебный материал);
- 3) прикладной блок (практические задачи для решения на основе полученных знаний);
- 4) методический блок (методическое руководство или инструкция для учащихся по изучению материала модуля, т. н. модульная программа);
- 5) контрольно-коррекционный блок (контрольные материалы для «выходного» контроля по теме модуля).

В пределах одного модуля выделяются отдельные учебные элементы (УЭ). Учебный элемент — это содержание фрагмента занятия. Все учебные элементы модуля учащиеся «проходят» под руководством учителя.

После того, как учащийся проработает один учебный элемент, учитель, осуществив экспресс-контроль, предлагает перейти к следующему. Если при выполнении очередного учебного элемента возникают трудности, нужно вернуться к предыдущему. С теми учащимися, которые не укладывается в общий ритм и опаздывают с усвоением УЭ, ведется дополнительная работа.

Закончив работу по освоению всего модуля, учащиеся обязаны пройти

Последовательность изучения модулей предмета и учебных элементов в каждом модуле отражает **модульная программа**. Это специальная таблица, в которой указываются: номер учебного элемента модуля; вопросы учебного материала, которые нужно изучить; краткие указания для учащихся по самостоятельному овладению данными вопросами. В общем виде модульная программа отображена в таблице.

Модуль № ...

Тема модуля:

№ п/п учебного элемента	Учебный материал с указанием заданий	Руководство по усвоению учебного материала
-------------------------	--------------------------------------	--

Входной контроль	Цель: ... Ответить на вопросы: 1) ... 2) ... 3) ... Сверьте свою домашнюю работу с решением на доске	Устно Оцени свою работу
УЭ-0 (целеполагание)	Цели: ... 1) ... 2) ... 3) ...	
УЭ-1	Цель: ... Изучите вопрос... в учебнике... Запишите в рабочую тетрадь правило на стр. ... Ответьте на вопросы: 1) ... 2) ... 3) ...	
УЭ-2	Цель: ... Для примера рассмотрите решение следующей задачи: ... Решите аналогичное задание: ...	Письменно
УЭ-3	Цель: ... Решите задания: 1) ... 2) ... 3) ...	Письменно Обратите внимание на ...
УЭ-R	Резюме: ...	
УЭ-К (выходной контроль)	Цель: ... Выберите правильные варианты ответов: ...	Тест

Несколько таких таблиц составляют модульную программу темы (раздела) предмета. Распечатки модульных программ предоставляются учащимся. Печатное руководство служит важнейшим средством обучения, давая учащемуся возможность самостоятельно, шаг за шагом овладевать содержанием предмета.

Основными характеристиками технологии модульного обучения являются:

а) диагностичная постановка целей каждого учебного модуля и их осознание каждым учащимся;

б) высокий удельный вес самостоятельной работы учащегося среди других видов деятельности, а также консультативной деятельности учителя;

в) контрольные мероприятия на «выходе» из каждого модуля.

Технология модульного обучения достаточно легко интегрируется с другими педагогическими технологиями, прежде всего с дифференцированным и проблемным обучением, а также с рейтинговым контролем.

Так, учитель-новатор из Одесской области *Гузик Николай Петрович* еще в 1970-е годы разработал т. н. **комбинированную систему обучения**, представляющую собой «гибрид» модульного подхода и внутренней дифференциации по уровням обучения. Российский педагог *М.А. Чошанов* разработал **технология проблемно-модульного обучения**.

Модульное обучение выступает мощным средством активизации познавательной деятельности учащихся, стимулирования их непрерывной учебной работы, развития их организационной самостоятельности.

Вопрос №21.

Новые информационные (компьютерные) технологии обучения.

Новые информационные (компьютерные) технологии обучения — это образовательные технологии, основу которых составляют современные способы обработки информации с помощью компьютеров, их периферий-ных устройств, программных средств, мультимедиа, компьютерных сетей и т. п.

Технологии обучения нельзя путать с оборудованием, которое при этом применяется.

В процессе внедрения и использования средств вычислительной техники и компьютерных технологий в учебном процессе можно выделить три этапа информатизации образования.

Первый этап — широкое внедрение электронных средств и вычислительной техники в процесс подготовки студентов сначала технических специальностей (конец 50-х — начало 60-х годов), а затем гуманитарных (60-е — начало 70-х годов). Студентов обучали основам алгоритмизации и программирования, математического моделирования на ЭВМ.

Второй этап (середина 70-х годов) — появление более мощных компьютеров, программного обеспечения, имеющего дружественный интерфейс, использование диалогового взаимодействия человека с компьютером. Компьютерные технологии позволили на основе моделирования исследовать физические, химические, биологические, социальные процессы и явления. Компьютерная техника стала выступать в качестве мощного средства обучения в составе автоматизированных систем.

Третий, современный, этап — использование мощных персональных компьютеров (ПК), быстродействующих накопителей большой емкости (CD-и DVD-Rom, флэш), телекоммуникационных технологий (Интернет, Интранет), мультимедиа-технологий и виртуальной реальности.

Важнейшие задачи информатизации образования на современном этапе:

- 1) разработка и совершенствование пакетов программных средств учебного назначения для преподавания различных учебных предметов;
- 2) адаптация новых информационных технологий к индивидуальным особенностям обучаемого (в том числе к различным ОПФР ребенка);
- 3) применение интерактивных методов обучения на основе компьютера;

- 4) интеграция различных видов образовательной деятельности (учебной, технической, исследовательской и т. п.);
- 5) разработка технологий дистанционного обучения;
- 6) создание единого информационного образовательного пространства учебного заведения, региона, страны, группы стран (на основе сетевых технологий);
- 7) применение новых информационных технологий в психолого-педагогических исследованиях.

Классификация новых информационных технологий.

1. По образовательным задачам выделяют программные средства: обучающие, контролирующие, тестирующие, тренажеры, демонстрационные, информационно-справочные, имитационные, для проблемного обучения.

1. Обучающие программы используются при изучении материала, который хорошо структурируется на небольшие порции, поддающиеся контролю усвоения. Каждому учащемуся предлагается порция учебной информации с последующим контролем знаний.

2. Контролирующие программы используются для определения уровня знаний и умений учащихся. Учащийся отвечает на предлагаемые вопросы или решает задачи. Результаты опроса и решения задач анализируются и оцениваются по встроенному алгоритму.

3. Особую разновидность контролирующих программ представляют **тестирующие программы**, работая с которыми, учащийся выбирает правильный ответ или ответы из предлагаемого перечня ответов, либо конструирует ответ из известных элементов.

4. Программы-тренажеры предназначены для формирования и закрепления навыков и умений, а также для самоподготовки учащихся. В основу построения таких программ положен принцип подкрепления правильного ответа. Персональный компьютер в случайной последовательности генерирует учебные задачи, уровень трудности которых определяется преподавателем. Если учащийся дает правильное решение, ему сообщается об этом. В противном случае учащемуся предъявляется правильный ответ либо предоставляется возможность запросить помощь.

5. Демонстрационные программы предназначены для наглядной иллюстрации учебного материала описательного характера. В демонстрационной программе компьютер играет роль наглядного пособия при объяснении нового материала.

6. Информационно-справочные программы применяются для вывода необходимой информации. С помощью компьютера обучаемый осуществляет доступ к различным банкам данных, осуществляющих централизованное хранение и коллективное использование информации.

7. Имитационные, или моделирующие программы предназначены для «симуляции» объектов и явлений. Их целесообразно применять, когда то или иное явление в учебных условиях невозможно или затруднительно осуществить «вживую». На базе подобных программ создаются дидактические и развивающие компьютерные игры, вызывающие особый интерес у детей, и даже целые микромиры (наподобие «симпсонов»).

8. Программы для проблемного обучения построены на идеях и принципах когнитивной психологии, позволяют осуществлять не прямое управление

деятельностью учащегося, которому предлагаются разнообразные аналитические задачи, проблемы для решения.

II. По классу реализуемых технологических операций выделяют информационные технологии, включающие работу с: текстовым процессором, табличным процессором, системой управления базой данных, обработку графической информации, мультимедийные и гипермедийные системы, просмотр WEB-документов с помощью браузера. Рассмотрим некоторые из этих технологий.

Для обработки текста используются **текстовые процессоры (редакторы), настольные издательские системы**. Для автоматизации ввода текстовой информации используются **системы сканирования и речевого ввода текста**. Их основные функции — ввод и представление текстовой информации, ее хранение, редактирование, просмотр и печать. Пример текстового процессора — **MS Word** из группы **MS Office**.

Обработка графической информации осуществляется с помощью **графических процессоров (редакторов)**. Примеры: **Photoshop, CorelDraw**.

Технологии управления базами данных — это технологии ввода, систематизации, хранения, поиска и предоставления информации с использованием компьютерной техники. Базы данных могут включать в состав информационного массива различную статистическую, текстовую, графическую, библиографию, статистические данные, рефераты, обзоры и др. Большую часть общественного документооборота составляют документы табличного вида (например, табличные процессоры **MS Excel, MS Access**). Системы статистической обработки позволяют осуществить статистические расчеты в различных областях: социологии, экономике, экологии и т. д. Пример — пакет **SPSS**.

Гипермедиа-технологии (HIPERMEDIA, «сверхсреда») — это технологии работы с информацией, структурированной как гипертекст, то есть таким образом, что каждый элемент учебного материала содержит ссылки на другие логически связанные с ним элементы из их общего набора. Следуя указанным связям, можно читать или осваивать материал в любом порядке. Использование программных модулей (скриптов) позволяет сделать работу с документом интерактивной. Текст теряет свою замкнутость, становится принципиально открытым, в него можно вставлять новые фрагменты, указывая для них связи с имеющимися. Примеры гипертекстов: электронные энциклопедии и словари, где в статьях содержатся ссылки на другие статьи этого же издания.

Мультимедиа-технологии (MULTIMEDIA, «многовариантная среда») — это интерактивные технологии программно-технической организации обмена с компьютером текстовой, графической, аудио- и видеoinформацией. Такую технологию создают специальные программные средства, имеющие встроенную поддержку мультимедиа и позволяющие использовать ее в образовательных и научно-популярных областях. При применении этой технологии в образовательном процессе открываются реальные перспективы использовать компьютер для озвучивания изображений, а также понимания им человеческой речи, ведения компьютером диалога с учащимися и учителями на родном им языке.

Появление систем мультимедиа произвело революцию в образовании. Они позволяют сочетать тексто-графическую информацию со звуком, видео- и кинофрагментами, мультипликацией. Созданы видеоэнциклопедии по многим школьным предметам, музеям, городам и т. д. Созданы игровые ситуационные

тренажеры, что сокращает время обучения. Особые перспективы открывает мультимедиа для дистанционного обучения.

Сетевые информационные технологии — это технологии сбора, хранения, передачи и обработки информации на ЭВМ с техникой связи и коммуникации. Это **локальные сети** (обеспечивают доступ к местным ресурсам), **глобальные сети** (доступ к мировым информационным ресурсам), **электронная почта** и **интернет-пейджеры** (специальный пакет программ для хранения и пересылки безбумажных сообщений между пользователями ЭВМ), **технологии распределенной обработки данных между удаленными пользователями**.

Посредством гипертекстовых и мультимедийных технологий, сетевых и диалоговых НИТ осуществляется **интерактивное обучение**, когда учащийся получает возможность диалога с компьютером и виртуальным преподавателем, самостоятельно упорядочивает и «достраивает» полученные знания, соединяет их в новые комбинации, что способствует развитию системного мышления.

В настоящее время наблюдается тенденция к объединению различных типов НИТ в единый **компьютерно-технологический комплекс**, или **интегрированный пакет**.

Одной из ведущих тенденций информатизации образования на современном этапе является глобализация информационных технологий в результате использования спутниковой связи и всемирной сети Интернет, создание **дистанционного обучения**.

Дистанционное обучение (иначе: обучение на расстоянии, виртуальное обучение) представляет собой комбинацию компьютерных обучающих программ с телекоммуникационной сетью (Интернет, локальные сети). Оно предполагает непосредственное общение преподавателя с учащимися через электронную почту, **WEB-сайты и WEB-странички, видеоконференции в реальном времени, чаты, форумы, а также использование CD и DVD-носителей учебной информации**.

Вместе с тем, педагоги усматривают ряд недостатков или, точнее, нерешенных задач НИТ:

1. Мультимедийные и гипертекстовые технологии поощряют поверхностное скольжение по информационному потоку, при котором учащимся не постигается сама фактура знания, не происходит проникновения в сущность явлений и законов. Возможно, интерактивное чтение служит эффективным средством погружения в контекст разнокачественной информации, но не средством ее всестороннего анализа.

2. Заложенная в информационных технологиях тенденция к многовариантности любой информации граничит с опасной формой релятивизма (ученик привыкает думать, что «все на свете относительно», эту относительность он переносит с научных концепций на моральные ценности).

3. Информация при использовании современных технологий усваивается фрагментарно, не обнаруживая причинно-следственные связи между разными объектами и элементами изучаемой системы.

4. Предлагаемая информационной технологией огромная скорость перехода от одной информации к другой противоречит природным возможностям логико-диалектической обработки этой информации человеком.

5. Задачи развития умений межличностного общения, межкультурного диалога и творческого самовыражения остаются за рамками применяемых информационных технологий.

Вопрос №22.

Технология эвристического обучения.

Эвристическое обучение (ЭО), в своем генезисе восходящее к диалогам Сократа, на протяжении длительного времени рассматривалось дидактами как частный уровень проблемного обучения. Как самостоятельный тип обучения, ЭО оформилось только в 90-е годы XX века. Член-корреспондент РАО *Хуторской Андрей Викторович* определяет ЭО как *технология обучения, ориентированную на создание учащимися внешних (материализованных) и внутренних (духовных) образовательных продуктов и происходящее на этой основе творческое саморазвитие и личностное приращение учащихся и учителей.*

Внешним образовательным продуктом ученика может быть литературное, музыкальное, сценическое или иное художественное произведение, техническая конструкция, результат исследования, дидактическая разработка ученика в роли учителя.

Внутренние продукты — это идеи, догадки, гипотезы, образы, символы, аргументы, доказательства, выводы, новые уровни межличностных отношений, новообразования самосознания.

Эти продукты обладают субъективной (для самого их автора и одноклассников) новизной. Деятельность ученика по их созданию носит частично-поисковый характер: в эвристическом обучении ученик, как правило, не совершает полного цикла исследовательских действий, часть информации задана изначально и усваивается репродуктивно.

Технология эвристического обучения по А.В. Хуторскому включает следующие стадии:

1. Диагностика уровня развития личностных качеств учеников, необходимых для осуществления тех видов деятельности, которые свойственны данной образовательной области.

2. Фиксирование учащимися фундаментальных образовательных объектов изучаемой темы с целью прогнозирования дальнейшего познания. Каждый ученик составляет выраженный в схематической, рисуночной, знаковой, символической, тезисной или иной форме содержательный образ или концепт темы.

3. Выстраивание личного отношения ученика к предстоящей к освоению образовательной областью или темой. Каждый ученик вырабатывает личное отношение к данной образовательной области, самоопределяется по отношению к сформулированным проблемам и фундаментальным образовательным объектам.

4. Планирование каждым учеником индивидуальной учебной деятельности. Ученик с помощью учителя выступает в роли организатора своего образования: формулирует цель, прогнозирует итоговые эвристические продукты и формы их презентации, составляет план работы, отбирает средства и способы деятельности, устанавливает систему контроля и оценки своей деятельности.

5. Одновременная реализация индивидуальных образовательных программ учеников и коллективной образовательной программы.

6. Демонстрация (защита) личных образовательных продуктов учеников и их коллективное обсуждение, в ходе которого ученики осваивают один и тот же образовательный объект с субъективной точки зрения и в соответствии с индивидуальной программой.

7. Рефлексивно-оценочная стадия. Выявляются индивидуальные продукты, фиксируются и классифицируются усвоенные способы деятельности. Каждый ученик осознает и оценивает степень достижения индивидуальных и общих целей, уровень своих внутренних изменений, усвоенные способы образования и освоенные им области.

2. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ).

Автор ТРИЗ — *Альтшуллер Генрих Саулович*, советский изобретатель и писатель-фантаст (литературный псевдоним — Г. Альтов).

Цели технологии: обучить учащихся использованию разнообразных приемов и правил творческой деятельности, научить решать изобретательские задачи (причем не только технические, но и любые, не исключая педагогические).

Базисные идеи ТРИЗ:

— теория есть катализатор творческого решения проблемы, а знания — инструмент и основа творческой интуиции;

— творческими способностями наделен каждый (изобретать могут все);

— творчеству, как и любой деятельности, можно научиться. Для этого нужно постоянно обращать внимание учащихся не только на ход решения конкретных творческих задач, но и на универсальность приемов, с помощью которого оно достигается;

— нельзя ограничивать цель обучения только приемами творческого решения задач; главное — находить и формулировать задачи.

Алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ) включает следующие стадии:

1) выбор задачи, уточнение ее условий, вычленение технического противоречия;

2) формулировка идеального решения (не задумываясь пока о том, как оно будет достигнуто);

3) переход от технического противоречия к диалектическому противоречию между предметами, процессами, явлениями;

4) применение «эвристик для изобретателей» — типовых приемов, отражающих информацию о наиболее эффективных, апробированных в прошлом способах преодоления противоречия.

Г.С. Альтшуллер выделяет 40 типов «эвристик для изобретателей», с помощью которых можно устранить технические противоречия: дробление, вытеснение, асимметрия, объединение, «матрешка», «заранее подложенная подушка», противовес, переход в другое измерение, непрерывность полезного действия, прорыв, «обращение вреда в пользу», обратная связь, «посредник», отброс и регенерация частей, фазовые переходы и др.

Вот несколько примеров изобретательских задач.

Задача 1. В одном русском городе был отлит колокол весом две тысячи пудов. Чтобы доставить этот колокол к месту назначения на тяжеловозной повозке обычным способом, требовалось, по расчетам инженеров, 80 лошадей (дороги были плохие). Это обошлось бы очень дорого, и перевозка казалась невозможной. Инженеры не могли придумать рационального решения. Тогда к президенту Академии художеств явился простой русский умелец-мастеровой и объявил, что он привезет колокол на шести и даже четырех лошадях. «Каким манером?» — спросил его президент. «Это секрет, — ответил мастер, если я скажу, то всякий его привезет». Президент обещал не разглашать

тайну, и изобретатель благополучно доставил колокол с помощью меньшего количества лошадей, за что и получил большую награду. Как он поступил?

Ответ. Мастер сделал в величину колокола четыре обода, обшил досками, в боковых стенках сделал оси и покатил колокол как бочку или как огромное колесо. При этом он не только не испортил дорогу, а еще укатал ее ¹.

Мозговая атака (иначе: **мозговой штурм, брейнсторминг**) как метод коллективного генерирования идей решения творческой задачи была предложена *А.Ф. Осборном* (США). Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождении от инерции мышления, преодолении привычного хода мысли в решении творческой задачи.

Выделяют два основных варианта мозговой атаки: прямая мозговая атака и мозговая атака с альтернативой. *Прямая мозговая атака* строится следующим образом. Четко и кратко формулируется цели обсуждения. Педагог поддерживает и одобрительно комментирует все творческие идеи. Критика предложенных участниками идей полностью запрещается.

Мозговая атака с альтернативой ведется двумя подгруппами участников. Одна подгруппа высказывает суждения вслух при соблюдении запрета критики. Другая не принимает в обсуждении непосредственного участия, но записывает свои, противоположные мысли. После того, как генерирование идей окончено, группа критиков-экспертов производит сравнительное оценивание преимуществ и недостатков каждой идеи. Затем из общего количества идей отбирают наиболее оригинальные и рациональные, а в завершение — оптимальную.

Наиболее оптимальной по численности для мозговой атаки считается группа от 7 до 15 человек. Большую группу делят на подгруппы.

Вопрос №23.

Технология развития творческого потенциала личности по В.П. Волкову.

Волков Игорь Павлович — педагог-новатор, учитель черчения и рисования из г. Реутов Московской области. Разработал технологию творческого развивающего обучения (иначе: «Школа творчества»). **Цель технологии:** выявление, учет и развитие индивидуальных творческих способностей личности на основе свободного выбора ребенком внеурочной деятельности.

Концептуальные идеи:

1. Обучение по двум равноценным магистральным направлениям: а) изучение единой для всех базовой программы; б) творческая деятельность учащихся, ориентированная на создание конкретного продукта (изделия, литературного, художественного или музыкального произведения, изобретения, исследования). Формы этого второго направления — в основном внеклассные работа (кружки, факультативы, олимпиады) составляют единую систему.

При этом есть одно условие: любая работа ученика должна иметь выход на конкретный продукт (изделие, модель, макет, устройство, сочинение, литературное и музыкальное произведение, рационализация и т. п.).

2. Блочно-параллельная структура учебного материала.

3. Выявление, учет и развитие творческих способностей (творческие книжки и дневники).

Возрастные этапы технологии:

Начальная школа: обучение первоначальным навыкам самостоятельной и творческой работы по 20—25 видам работ (рисование, черчение, резьба и инкрустация по дереву, макеты, модели, лепка, папье-маше, изделия из соломки, перспектива, механика, сочинение сказок и др.). С этой целью проводятся «уроки творчества», игровые формы творческой деятельности. Младшие школьники знакомятся с произведениями искусства, техническими устройствами, эталонами отношений людей, делают первые в своей жизни педагогические пробы. У школьников формируется коллективно-оценочное отношение к своим продуктам творчества, продуктам товарищей.

Среднее звено: техническое творчество по широкому кругу прикладных отраслей (моделирование, радиолобительство, конструирование и т. д.); участие в литературных, театральных, музыкальных мероприятиях; изобразительное творчество.

Старшие классы: выполнение творческих проектов исследовательской и социальной направленности; создание литературных, художественных и музыкальных произведений.

Результаты творчества оцениваются: похвала за любую инициативу; публикация работы; выставка работ; награждение грамотами, дипломами; присвоение званий.

Важнейшие педагогические изобретения И.П. Волкова — творческие комнаты и творческие книжки. **Творческие комнаты** — это особая форма внеклассной работы учащихся. В школе И.П. Волкова есть различные творческие комнаты: физическая, химическая, биологическая, для изготовления недействующих изделий (макетов, скульптур), для изготовления действующих изделий, литературная и художественная студии. В каждой творческой комнате идет свой оригинальный процесс обучения, который создает учитель. Например, в литературной творческой комнате ученики, независимо от возраста, обучаются правилам написания литературных произведений разных жанров; в биологической — проводят исследования, опыты; в технической — овладевают профессиональными навыками работы инструментами и на станках, а также конструирования, изобретательства.

Творческая книжка школьника — это документ, в котором отмечаются все самостоятельные творческие работы, выполненные учащимся сверх учебной программы. Там же дается характеристика качеств личности, проявившихся в той или иной деятельности. При выдаче книжка заверяется печатью на каждом развороте и служит своеобразным приложением к аттестату за курс школы. На основании этой книжки можно с большой точностью определить те виды труда, где ученик сможет достичь наибольших успехов в профессиональной деятельности, определить его потенциальные возможности в ней.

4. Технология социального творчества по И.П. Иванову.

Иванов Игорь Петрович — российский педагог-новатор, академик РАО, автор методики коммунарского воспитания (иначе: методика коллективных творческих дел, методика КТД, «орлятская» методика). Руководил коммуной юных фрунзенцев и коммуной им. А.С. Макаренко в Ленинграде, успешно воплотил макаренковские идеи воспитания в коллективе в современной городской школе.

Цель технологии: воспитать общественно активную творческую личность, способную сделать вклад в построение правового демократического общества.

Концептуальные идеи:

- а) сотрудничество, сотворчество ученика и учителя;
- б) коллективная деятельность, позволяющая создать мощное творческое поле;
- в) свободные группы, в которых ребенок чувствует себя раскованно, не чувствует подчинения учителю;
- г) сочетание разнообразных методов коллективной творческой работы (мозговая атака, игра, свободная дискуссия);
- д) диалог всех возникающих точек зрения;
- е) уважение личности ребенка, его уникальной позиции в мире;
- ж) социально полезная направленность деятельности;
- з) использование феномена группового влияния на индивидуальные способности личности;
- и) постепенный переход от близких перспектив к средним, от средних к далеким (в соответствии с принципом перспективных линий, открытым А.С. Макаренко).

Основная форма воспитания в технологии И.П. Иванова — **коллективное творческое дело (КТД)**.

Суть КТД — в социальном творчестве детей и взрослых. Это, по сути, органическое продолжение идеи Н.К. Крупской о главной задаче детского движения — улучшать окружающую жизнь и думать, как это сделать.

Основу КТД составляет совместная деятельность детей и взрослых, при которой все члены группы участвуют в планировании и анализе, вносят вклад в создание социального продукта. Чаще всего КТД связаны с какими-либо общественными событиями или событиями из жизни коллектива школы, класса. Как правило, КТД предполагают более или менее длительную подготовку и приобретают характер традиции школы (класса).

Виды КТД: общественно-политические, трудовые, познавательные, экологические, художественные, спортивные, досуговые.

Алгоритм организации и проведения КТД:

Стадия	Задачи	Формы и методы деятельности коллектива
I. Предварительная работа педагога	С какой целью? Что лучше сделать? Для чего и с кем? Кто может помочь? Как подключить детей, родителей? Кому быть организатором?	«Стартовые» («нацеливающие») воспитательные мероприятия: - товарищеская беседа, - рассказ-размышление, - убеждение на собственном опыте. При этом взрослые не навязывают дело, а размышляют вместе с детьми. Тон разговора — доброжелательный, заинтересованный.
II. Коллективное планирование	Какое дело проведем? На радость и пользу кому? Где его провести? Как лучше провести?	- Сбор-старт: обоснование предложений, анализ задач, размышление); - разведка дел; - мозговой штурм; - открытая дискуссия;

	<p>С кем вместе провести? Кто будет ответственным? Кто будет ведущим?</p>	<p>- деловая игра; - побуждение (ободрением, похвалой, помощью, советом, доверием). Выборы совета дела, творческой инициативной группы. Взрослые принимают участие в общей работе на равных основаниях.</p>
<p>III. Подготовка дела</p>	<p>Как развивать положительные качества ребят? Как преодолеть их отрицательные качества? Как включить всех в активный творческий поиск? Как научить ребят преодолевать трудности?</p>	<p>- Увлечение добрым сюрпризом; - помощь товарищеским советом; - оказание доверия; - товарищеское требование; - подготовка проекта по «секрету»; - товарищеский контроль; - товарищеское обсуждение; - увлечение делом, поиском, романтикой, героикой, игрой; - уточнение проекта КТД; - товарищеское поощрение от имени коллектива; - традиции коллективной работы. Позиция взрослых — выполнять стимулирующую функцию.</p>
<p>IV. Проведение дела</p>	<p>Как воодушевить воспитанников и помочь им сосредоточиться на главном в КТД? Как увлечь воспитанников личным примером? Как добиться радостной перспективы близкого успеха? Как научить ребят выходить из затруднительных положений?</p>	<p>Формы работы: - «операции»; - эстафеты; - конкурсы; - смотры; - диспуты; - соревнования и т. д. Задача взрослых — вызвать и утвердить у ребят мажорный тон, бодрость, уверенность в своих силах и стремление преодолеть трудности. Главное — спокойствие, выдержка, мажор.</p>
<p>V. Подведение итогов</p>	<p>Как научить ребят коллективно подводить итоги своей работы? Как помочь воспитанникам проанализировать и</p>	<p>Сборы-«огоньки»: - товарищеский разбор; - обсуждение; - гласность; - анализ и самоанализ; - рефлексия; - похвала;</p>

	оценить проделанную работу? Как сделать, чтобы коллективный анализ стал традицией?	<ul style="list-style-type: none"> - поддержка; - товарищеское приучение; - деловой спор; - награда; - контроль; - требование; - критика; - наказание. <p>Взрослые должны помочь ребятам выяснить причины, породившие успех или неудачу.</p>
VI. Ближайшее последствие	<p>Как научить ребят реализовывать выводы и предложения?</p> <p>Как научить учащихся использовать полученный опыт в жизни коллектива?</p> <p>Как научить воспитанников реализовывать собственные решения?</p> <p>Как убедить ребят в необходимости дальнейшего улучшения своей и окружающей жизни?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Радостная перспектива; - творческие группы; - расстановка сил; - доверие; - изменение режима; - чередующиеся творческие поручения; - преемственность в делах; - взаимопомощь; - приучение. <p>Педагоги и друзья ребят потоварищески помогают в выполнении тех решений, которые были приняты общим сбором. Смысл последствия — в расширении круга добрых дел.</p>

Вопрос №24.

Технология «Педагогические мастерские»

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

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

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

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

Очевидно, что процесс творческого освоения программного материала, обучение как открытие предполагает несколько иной взгляд на организацию деятельности участников мастерской, которая будет строиться как исследование. Д.Г. Левитес определяет основные черты содержания и способов взаимодействия мастера и ученика: интериоризация получаемого на занятии знания через личный опыт ребенка, заключающаяся в самостоятельном «открытии», исследовании его происхождения, изучении сущности системных связей и зависимостей; не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство» знаний учеником на основе критического отношения к существующим сведениям, информации, а также решения творческих задач; плюрализм точек зрения, подходов, уважительное отношение к мнению, варианту другого.

Даже в рамках классно-урочной системы и необходимости реализации на занятии образовательного стандарта (на его содержание, по мнению представителей GFEN, также следует посмотреть по-новому) может быть создана эвристическая среда, одной из основных характеристик которой является свобода выбора для школьника характера, форм, способов включения в учебную деятельность. Хотя в мастерской участникам и предлагаются задания, постепенно подводящие их к осознанию познавательной проблемы, определяющие примерную последовательность движения к ее решению,

каждый ставит для себя собственный, наиболее важный и актуальный на данном этапе саморазвития вопрос, подбирает соответствующие своим личностным особенностям варианты его разрешения. Таким образом, в мастерской каждый ученик проявляет индивидуальный стиль исследовательской, творческой деятельности, строит свой путь к знаниям. Позиция педагога предполагает консультирование школьников, помощь им в организации учебной работы и осмыслении осваиваемых способов деятельности.

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

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

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

Ребенок с большим желанием включается в творческую деятельность, если не ощущает оценивающего взгляда со стороны преподавателя и не боится получить плохую отметку. В мастерской исключается официальное оценивание работы ученика (мастер его не хвалит, не ругает, не выставляет отметок в журнал), доминирующей является самооценка с последующей самокоррекцией через афиширование и работу в группах. Технология «Педагогические мастерские» предполагает последовательную реализацию семи технологических этапов. Первый этап мастерской – индукция (наведение),

предполагает создание мотивационной базы для активной творческой и исследовательской работы ученика. Для решения вышеобозначенной задачи используется набор индукторов – индикаторов, которые «натолкнут» ребенка на осознание проблемы, помогут ему увидеть вопрос, заставят задуматься, заинтересоваться поисками вариантов ее решения.

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

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

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

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

На третьем этапе организуется парная работа, осуществляется социоконструкция. Формирование пар должно происходить на основе сходства точек зрения участников мастерской на рассматриваемую проблему. Объединение гипотез, взаимная оценка

индивидуально созданных проектов, позволяет ученику сопоставить свои знания с опытом товарища, скорректировать их с учетом полученной в процессе взаимодействия информации, таким образом, происходит взаимообогащение субъективного опыта партнеров. Каждый участник может выбрать себе пару сам, мастер также участвует в работе и может стать напарником любого ученика. В конце этапа появившиеся идеи, гипотезы могут быть озвучены и зафиксированы. На этапе социализации процесс рассмотрения гипотез, проектов, идей продолжается в малых группах, сформированных по желанию участников мастерской. Каждое объединение включает не более пяти человек. Обсуждение проблемы осуществляется на основе принципов толерантного отношения к мнению товарища, отсутствия доминирующей позиции и мнения кого-то из детей. Групповая работа обеспечивает интеграцию идей, вариантов, вопросов, проблем, оформление общего проекта, разработку модели, совместную корректировку гипотезы. Мастер следит за тем, чтобы не происходило подавление, игнорирование мнения, позиции отдельных учеников, поддерживает атмосферу сотрудничества, взаимопомощи. Творческий процесс в группе позволяет ребенку обогатить свой опыт за счет знаний, умений коллег, сопоставить точку зрения с мнением других, научиться корректировать свою работу с учетом сделанного товарищами, осознать преимущества совместного творчества.

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

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

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

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

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

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

Вопрос №25.

Понятие о воспитательной системе школы.

Воспитательная система школы — такой способ организации работы школы, который предполагает упорядоченность учебного и воспитательного процесса на основе определенной педагогической концепции.

Российские исследователи Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский выделяют следующие структурные компоненты воспитательной системы школы:

1. Совокупность педагогических целей, выраженная в исходной концепции.

Например, в названии «гуманистическая воспитательная система» заложено личностно ориентированное обучение и воспитание. Основная цель школы здоровья — обеспечить физическое, психическое, нравственное здоровье учащихся, устранить причины потери здоровья школьников (стрессогенный урок, предметоцентристские методики, обездвиженность учеников в течение учебного дня, насильственная атмосфера всего школьного уклада, скудость педагогических техник учителя, обилие шума, пыли, недостаток света, воздуха и т. д.). Целевые акценты воспитательной системы технической гимназии — обеспечить развитие технического мышления учащихся.

Педагогические цели школы выражены в миссии школы. *Миссия школы — это локальный нормативный документ, в котором определяется сверхцель, предназначение школы: к чему она стремится и каких результатов собирается достичь. В этом документе описывается предпочтительное будущее, которое определяется с учетом истории школы, выбранной модели ее инновационного развития, тенденций изменений в социуме, ожиданий от школы со стороны родителей, общества, государства.* Миссия — это визитная карточка школы, по ней можно судить, чем данная школа отличается от других подобных учреждений. Четко изложенная миссия школы является центром воспитательной системы. Миссия дает

согласованное видение, то есть идеал, отражающий общие ценности коллектива педагогов, учащихся, родителей.

Обычно миссия состоит из трех частей: 1) указание предназначения школы; 2) перечисление качеств, компетенций ее выпускников (портрет идеального выпускника); 3) перечень коренных убеждений и ценностей, которые разделяют все члены школьного коллектива.

2. Субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие. Это учащиеся, педагоги, родители и др. Например, в школе В.А. Караковского работают и ученые.

3. Системообразующая деятельность, в которой реализуются поставленные цели. Термин «системообразующая деятельность» введен в педагогику В.А. Караковским. В школе здоровья это валеологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса (причем у каждого учителя — свое понимание этой концепции); ученик за день проходит через физиотерапию, ландшафтотерапию и т. д. Системообразующей эта деятельность станет в том случае, если она окажется увлекательной для всех, если каждый найдет в ней сферу приложения своих знаний, умений, навыков, творческих замыслов.

4. Развитые формы общения, гуманистические отношения между субъектами (этим отношениям надо целенаправленно учить). Эти отношения интегрируют субъекты в некоторую целостность. Подлинно гуманистические отношения должны быть отношениями коллективистскими, то есть отношениями взаимной ответственности, взаимопомощи, взаимной заинтересованности в достижении успехов.

5. Среда системы (природная и социальная), освоенная школой.

6. Научно обоснованное управление, обеспечивающее интеграцию всех перечисленных компонентов. Оно осуществляется через конкретизацию целей воспитания, расширение ведущих видов деятельности, введение новшеств в учебно-воспитательный процесс, корректировку и совершенствование отношений в школьном коллективе, расширение взаимодействия со средой. В гуманистических воспитательных системах управление всегда органично сочетается с самоуправлением и соуправлением.

Некоторые авторы предлагают ввести в эту схему дополнительные компоненты — **ценности** как источники целей, **воспитательные результаты** как степень достижения цели.

Воспитательная система школы включает три **подсистемы**, которые всегда существуют и развиваются в неразрывной связи друг с другом:

1. Подсистема воспитательной работы. Это все внеучебные воспитательные мероприятия и дела.

2. Дидактическая — охватывает учебную деятельность школьников и методическую работу учителей. Есть все основания рассматривать дидактическую систему школы как подсистему более широкой воспитательной системы, которая отнюдь не сводится к системе воспитательной работы в ней. В этом случае учебная и внеучебная деятельность, условно говоря, проникают друг в друга. Отмечено, что в зоне такого взаимопроникновения и происходит обычно наиболее интенсивный процесс формирования личности школьника.

3. Обеспечивающая (хозяйство, финансы, транспорт, охрана).

Свойства воспитательной системы школы:

1. Воспитательная система школы — система *открытая*, т. к. школа находится в некоторой природной и социальной среде, обменивается с этой средой веществом, энергией и информацией. Среда во многом определяет характер всех компонентов системы.

2. Воспитательная система школы — система *динамическая*, она совершает сложное нелинейное движение: рождается, эволюционирует, старится и обновляется (или умирает, как это случилось с воспитательной системой Павлышской средней школы В.А. Сухомлинского).

3. Воспитательная система школы — система *самоорганизующаяся*. Самоорганизация — свойство всех открытых динамических систем. В основе самоорганизации лежит согласованность (кооперативность) всех происходящих в системе процессов. Самоорганизация проявляется главным образом в самоструктурировании, т. е. образовании системой новых структур, а также в саморегулировании (воспитательная система может некоторое время существовать автономно и сохранять свои черты в самых неблагоприятных условиях, некоторое время сопротивляться энтропии).

2. Этапы развития и критерии оценки воспитательной системы.

Любая воспитательная система в своем развитии проходит четыре основных этапа, для каждого из которых характерны специфические задачи, виды деятельности, организационные формы, системообразующие связи.

Первый этап — моделирование системы. Содержание данного этапа составляет формулирование целей, выработка главных ориентиров в организации педагогического процесса, определение коллективных ценностей. Одновременно идет болезненная переоценка прошлого опыта, пересмотр педагогических позиций. Все это выражается в создании собственной, уникальной концепции воспитания, которая становится основанием всей воспитательной работы, обеспечивая ее единство, преемственность и направленность на результат. Эта концепция, по сути, представляет собой развернутый проект желаемого образа школы, образа ее воспитанника и педагога.

Второй этап — становление системы. Содержание данного этапа связано с отработкой содержания и форм организации деятельности коллектива. Это выбор видов деятельности, приоритетных направлений воспитания, которые соответствуют концептуальным целям системы и культурно-историческим условиям школы. В результате проектируемая система воспитания обеспечивается набором соответствующих методик, организационных форм взаимодействия педагогов и учащихся.

На данном этапе воспитательная система характеризуется недостаточной прочностью внутренних связей. В управлении ею пока преобладают организационные аспекты. Система пока еще не набрала силу, ее компоненты пока работают разрозненно, еще не достигнуто единство педагогических действий. Взаимодействие с окружающей средой у системы чаще всего носит стихийный характер; осознанного, целенаправленного освоения окружающей среды еще нет.

Период становления не должен затягиваться. Темпы системообразования на этом этапе должны быть достаточно высокими, чтобы быстрее оправдать ожидания участников в совершенствовании качества школьной жизни.

Третий этап — совершенствование системы. Система окончательно оформляется: жизнь школы упорядочивается, работа идет в заданном режиме.

Усиливаются интеграционные процессы, они охватывают учебную работу, внеучебную деятельность по интересам, производительный труд. Рамки урока становятся тесными: начинаются поиски более емких, более гибких форм коллективного познания. Бурно развивается школьный ученический коллектив, формируется самоуправление, развивается межвозрастное общение, усиливается общественно-педагогическая деятельность школьников. Развивается инициатива, самостоятельность, создаются предпосылки для коллективного творчества. Расширяются возможности самоутверждения личности в коллективе, выбора адекватных притязаниям каждого ролей. Коллективизм на данном этапе выражается в желании детей больше времени проводить вместе.

Система рождает, накапливает и передает по наследству свои традиции. Традиция связана с сохранением системы, с закреплением ее структуры; она дает момент устойчивости. В возникновении традиций проявляется тенденция воспитательной системы к упорядоченности, стандартизации ее состояний. Посредством традиций возникает характерная черта воспитательных систем — социальное наследование. На практике главные традиции воспитательной системы, как правило, имеют открытое, вариативное содержание и никогда полностью не превращается в ритуал. Неизбежно и отмирание некоторых традиций; это может быть связано с изменением внешней ситуации, уходом из школы педагога или группы выпускников. Кроме традиций, есть обычаи («так принято»), коллективные нормы («так установлено»).

Расширяются связи с ближайшим социальным окружением: устанавливаются контакты с коллективами соседних школ, детских садов, других образовательных учреждений, промышленных предприятий в районе школы, возникает не формальное «шефство», а сотрудничество школы с местным заводом, колхозом и т. д. У школы появляются друзья и побратимы. Активно используется природная, предметно-эстетическая среда.

Резко возрастает интенсивность процессов самоуправления, в него включается все большее количество детей.

Четвертый этап — этап обновления (перестройки) системы. Такое обновление происходит за счет инноваций (т. е. освоения новых воспитательных и дидактических технологий, новых видов деятельности, появления новых связей и т. д.). Механизмы обновления заложены в самой системе. Постоянное поступление объективной информации о состоянии и функционировании системы, нацеленность педагогов и учащихся на постоянный творческий поиск делают обновление системы процессом планомерным и управляемым.

Значение данного этапа в жизни воспитательного коллектива подчеркивал А.С. Макаренко. Вспомним: в коллективе колонии имени Горького, достигшего за несколько лет весьма высокого уровня развития, как-то участилось нарушение дисциплины, появились случаи пьянства, воспитанник Чобот покончил жизнь самоубийством из-за несчастной любви. А.С. Макаренко лихорадочно искал причину и выход из этого неожиданной для него драматической ситуации:

«На обратном пути я задумался над путями нашей колонии. В полный рост встал перед моими глазами какой-то грозный кризис, и угрожали полететь куда-то в пропасть несомненные для меня ценности, ценности живые, живущие, созданные, как чудо, пятилетней работой коллектива, исключительные достоинства которого я даже из скромности скрывать от себя не хотел.

В таком коллективе неясность личных путей не могла определять кризиса. Ведь личные пути всегда неясны. И что такое ясный личный путь? Это отрешение от коллектива, это концентрированное мещанство: такая ранняя, такая скучная забота о будущем куске хлеба, об этой самой хваленой квалификации. И какой квалификации? Столяра, сапожника, мельника. Нет, я крепко верю, что для мальчика в шестнадцать лет нашей советской жизни самой дорогой квалификацией является квалификация борца и человека.

Я представил себе силу коллектива колонистов и вдруг понял, в чем дело: ну конечно, как я мог так долго думать! Все дело в остановке. Не может быть допущена остановка в жизни коллектива.

Я обрадовался по-детски: какая прелесть! Какая чудесная, захватывающая диалектика! Свободный рабочий коллектив не способен стоять на месте. Всемирный закон всеобщего развития только теперь начинает показывать свои настоящие силы. Формы бытия свободного человеческого коллектива — движение вперед, форма смерти — остановка.

Да, мы почти два года стоим на месте: те же поля, те же цветники, та же столярная и тот же ежегодный круг.

Я поспешил в колонию, чтобы взглянуть в глаза колонистам и проверить мое великое открытие»¹.

воспитательной системы школы. Их можно условно разделить на две группы: «критерии факта» и «критерии качества». Критерии факта позволяют ответить на вопрос, есть ли в школе воспитательная система, или ее нет. Критерии качества дают представление об уровне развития системы, о ее эффективности.

I. Критерии факта:

1. Наличие миссии школы.
2. Упорядоченность жизнедеятельности школы:
 - а) соответствие содержания и методики воспитания возможностям и условиям данной школы;
 - б) скоординированность всех школьных мероприятий, их педагогическая целесообразность, необходимость и достаточность;
 - в) согласованность планов и действий всех коллективов, организаций и объединений, работающих в школе;
 - г) связь учебной и внеучебной деятельности школьников и учителей;
 - д) четкий ритм и разумная организация школьной жизни.
3. Наличие сложившегося школьного коллектива, сплоченность школы «по вертикали», устойчивые межвозрастные связи и общение.
4. Синтегрированность педагогических воздействий в комплексы, концентрация педагогических усилий в крупные «дозы воспитания», которыми могут быть некие масштабные организационные формы. Чаще всего это специфические для данной школы КТД. Отсюда — дискретность педагогического процесса, чередование периодов относительного покоя, повседневной черновой работы с периодами повышенного коллективного напряжения, яркими, праздничными событиями, фокусирующими главные черты системы.

II. Критерии качества:

1. Степень приближенности системы к поставленным целям, степень реализации педагогической концепции, миссии школы.

2. Общий психологический климат школы, господствующий стиль отношений в ней, самочувствие ребенка и педагога, его социальная защищенность и внутренний комфорт. Эмоциональная насыщенность жизни коллектива, мажор, юмор, игра. Еще Л.Н. Толстой высоко ценил «дух школы», считая его одним из важнейших, определяющих ее признаков.

3. Уровень обученности и воспитанности выпускников школы (в частности, сформированность таких интегративных качеств личности, как гуманность, патриотизм, трудолюбие, самостоятельность).

Вопрос №26.

Проблема диалога в обучении и воспитании не нова, однако ряд педагогических технологий сводит ее к проблеме общения, к актуализации функций личности. Цели Школы диалога культур имеют иной масштаб. Они ориентированы на формирование диалогического сознания и мышления, освобождение его от плоского рационализма, а следовательно, на обновление предметного содержания, сопряжение в нем различных, несводимых друг с другом культурных эпох, форм деятельности, смысловых спектров. Опыт диалогического общения накапливается постепенно. Поначалу оно включал в себя элементы театральной организации: изложение сценария, распределение функций и ролей и т. п. Дальнейшее вхождение в диалогическую ситуацию призвано привести к радикальному изменению коммуникативных установок учителя, к смене привычного вопроса-доминанты «что знает ученик?» на новые, а потому непривычные «кто он?» и «какие ценности он несет?»

Цель данной работы заключается в исследовании теоретических основ понятия Школы диалога культур, созданной философом, культурологом, историком культуры Владимиром Соломоновичем Библером, а также попытке обосновать на примере опыта педагога – диалогиста Курганова Сергея Юрьевича. необходимость внедрения данной технологии проведения уроков в образовательных учреждениях, как одного из важнейших показателей развития личности учащегося.

Задачи работы заключаются в изучении, анализе и вариантах практического применения концепций Школы диалога культур.

1. Понятие и теоретические основы Школы диалога культур

В последнее время ведущее место в образовании занимают личностно ориентированные, развивающие направления обучения. Результатом здесь становится не сумма знаний, умений и навыков, потребная для овладения определенными специальностями, а способность к самоформированию и саморазвитию.

В основу технологии Школы диалога культур положены идеи выдающихся ученых XX века: «культуры как диалога» М. Бахтина, «внутренней речи» Л. Выготского и «философской логики культуры» В. Библера.

Владимир Соломонович Библер(1918 - 2000) - российский философ, культуролог, историк культуры. Создатель учения о диалоге культур, автор работ по истории европейской мысли, логике культурного развития, теории научного познания.

Школа диалога культур - концепция целостного школьного образования, основанная на определенной логике и определенном понимании культуры; это проекция философии диалога культур В.С. Библера на идею школы. В названии этой педагогической концепции каждое из трех слов, не порывая со своим традиционным значением, радикально его переосмысливает – в духе, как нам кажется, соответствующем

существенным особенностям современного состояния общества и современной культуры. С этого слова – культура – мы и начнем.

Под культурой мы понимаем не просто совокупность богатств, выработанных человечеством, но совершенно особый феномен духовной жизни человека, насущный именно сейчас, который в работах В.С. Библера[1] осмыслен в следующих поворотах.

1) Культура – это способ самодетерминации индивида, преодолевающей его детерминацию извне.

2) Культура – это сотворение мира впервые, на грани с варварством – в отличие от цивилизации, которая продолжает и продолжается.

3) Культура как диалог культур. Так понимаемая культура не синонимична, но в определенном смысле противоположна таким феноменам человеческой жизни, как цивилизация, образование и т.п. И задача школы диалога культур – вводить ребенка, ученика в культуру, формировать человека культуры (не воспитанного, просвещенного, образованного человека).

Культура есть только там, где есть две культуры, где есть диалог – это после М.М. Бахтина стало уже общим местом. В концепции ШКОЛА ДИАЛОГА КУЛЬТУР слово диалог, однако, тоже имеет особый смысл. Диалог – это не просто разговор нескольких субъектов о чем бы то ни было, это – в пределе – столкновение радикально различных логик, различных способов понимания. Культура – это всегда драма. «Культура, – пишет В.С. Библер, – в ее собственном, существенном для XX века, пафосе, – это "наследственность" увеличивающегося числа самостоятельных, уникальных, сопряженных друг с другом в диалоге (не в "снятии") типов культуры, "формаций культуры", не сводимых друг к другу и не снимаемых друг в друге в лестнице просвещенческого восхождения»[2]. Прежде всего имеются в виду исторически представленные европейские культуры – Античность, Средневековье, Новое время, понятые как целостные субъекты понимания, каждая со своим особым разумом (эйдетический, космизирующий разум Античности; причащающий разум Средневековья; познающий разум Нового времени), со своим пониманием того, что такое понимать, что такое бытие, что такое человек и т.п. Современная культура воспринимает эти культуры не как выстроенные друг за другом на лестнице прогресса и снимающие в себе достижения предыдущих культур, но как существующие одновременно в насущном диалоге.

И наконец школа, то есть институт цивилизации, предназначенный для того, чтобы ввести растущего человека в культуру, тоже приобретает совершенно особый смысл. Исходная педагогическая установка, сам образ школы связан с определенной целостной культурой, с определенным разумом, определенной идеей личности. Так, при переходе от Средневековья к Новому времени изменился коренным образом сам смысл школы – появилась, например, идея образования и идеал образованного человека, воспринявшего «последние достижения» человеческого разума в его высшей, самой истинной и прогрессивной форме – теоретических понятиях[3]. Так и сейчас меняется самый смысл школы, рождается новая педагогическая установка, происходит сдвиг «от человека образованного» к «человеку культуры», «сопрягающему в своем мышлении и деятельности различные, не сводимые друг к другу культуры, формы деятельности, ценностные, смысловые спектры»[4]. Рождается новая идея школы, новое содержание образования.

2. Основные положения Школы диалога культур

К основным положениям Школы диалога культур В.С. Библер относил:

Ø диалог, диалогичность есть неотъемлемый компонент внутреннего содержания личности;

Ø многоголосье мира («карнавал мироощущения» по М. Бахтину) существует в индивидуальном сознании в форме внутреннего диалога;

Ø главное событие в диалоге - бесконечное развертывание все новых смыслов каждого вступающего в диалог феномена культуры;

Ø диалог есть не проявление противоречий, а сосуществование и взаимодействие несводимых в единое целое сознаний, не обобщение, но общение различных форм понимания;

Ø современное мышление строится по культурным моделям и схемам, предполагающим диалогическое общение высших достижений человеческого мышления, сознания, бытия с наработками предыдущих эпох.

В технологии Школы диалога культур диалог несет двойную нагрузку: он понимается и как форма организации обучения, и как принцип организации содержания науки. Диалог дает возможность определить самую суть и смысл усваиваемых и творчески формируемых понятий.

Особенность содержания обучения в Школе диалога культур состоит в том, что на весь образовательный процесс проецируются особенности культуры и мышления различных эпох. Античное мышление трактуется, прежде всего, как эйдетическое (образное); для Средневековья актуальны откровение и причащение; в Новом времени акцент идет на рационалистичность; в современности подчеркивают релятивизм и отсутствие единой картины мира.

Концепция Школы диалога культур развернута в следующие этапы школьного обучения: В 1-2 классах – подготовительных, которые называются «классы точек удивления» – завязываются «узелки понимания» будущих культурно-исторически рассматриваемых учебных предметов. Основными предметами в этих классах являются загадки слова, загадки числа, загадки явлений природы, загадки исторического события... Здесь разворачиваются первые подходы к современным проблемам различных областей знаний (математика, физика, поэтика, лингвистика и т.д.), более углубленное рассмотрение (и переопределение) которых происходит на последующих этапах обучения. С другой стороны, возникают исходные детские удивления и вопросы по поводу прежде очевидных фактов. Педагогическая задача этих классов – не столько обучение ребенка неким знаниям, умениям, навыкам, сколько формирование у него установки на понимание, некоторой исходной вопросительности, когда казалось бы знакомые предметы – число, слово, время и т.п. вдруг оказываются странными, удивительными, непонятными – требующими понимания. Эта вопросительность фокусируется в некие точки, узелки, т. н. точки удивления. В этих точках, пишет Библер, «происходит закрепление исходных челноков психологического и логического взаимопревращения сознания – в мышление, мышления – в сознание. Происходит

торможение и вдумывание в странность этих узлов (как возможно бытие простейших предметов понимания – слова, числа и т.д.?)»[5].

Это сосредоточение развернутых форм мышления в вопрошающие точки существенно и для всего обучения в Школе диалога культур на всех его этапах. Однако логическая форма этого сосредоточения различна в разных классах, на разных этапах обучения.

В 3-4 классах учащиеся осваивают основные смыслы античной культуры, в их актуальности и насущности для культуры современной. Античность предстает как целостное образование в своих разных аспектах (античное искусство, мифология, математика, механика и т.п.)

5-6 классы – классы средневековой культуры в соотнесении с Античностью, Новым временем, современностью.

7-8 классы - культура Нового времени. Учебный цикл здесь начинается с культуры Возрождения, диалогов с культурами Античности и Средневековья, характерных для Нового времени. Именно здесь осваивается идея познающего разума, основанная на эксперименте, и идея «восходящего развития», характерная для нововременной мысли - но в постоянном диалоге с другими идеями.

9-10 классы посвящены культуре современности, а 11 класс выделяется как специально диалогический и в какой-то мере педагогический в нацеленности на диалоги между классами по основным темам и проблемам диалога культур.

Соответственно этому содержанию меняется и представление об учебной деятельности, о чем необходимо сказать более подробно[6].

Логика Школы диалога культур реализуется в процессе превращения развернутых и относительно самостоятельных «образов культуры», ее готовых феноменов в культуру мышления личности. Объективно развитая культура получает субъектное определение, оказывается обращенной не только в прошлое, но и в будущее, к новым, еще не существующим, но потенциально возможным «образам культуры».

3. Особенности методики Школы диалога культур

Введение в ситуацию диалога

Одна из особенностей методики Школы диалога культур заключается в том, что происходит введение в ситуацию диалога, побуждение к поиску открытого знания, а не принуждение к усвоению закрытого. Это введение предлагает использовать следующие элементы:

Ø диагностика готовности учащихся к диалогическому общению и обобщению базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на самоизложение и восприятие иных точек зрения;

Ø поиск опорных мотивов, то есть тех волнующих ребят вопросов и проблем, благодаря которым может эффективно формироваться собственный смысл изучаемого материала;

Ø переработка готового учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение коллизий, возвышение их до вечных человеческих проблем;

Ø продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога и сюжетных линий урока;

Ø проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей и условий их принятия учащимися;

Ø гипотетическое выявление зон импровизации, то есть таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение участников (погружение, мозговой штурм, десанты, игровые ситуации, диспуты, дискуссии и т. п.).

3.2 Понятие «точки удивления»

Другая особенность - использование так называемых точек удивления и загадок бытия. Под ними подразумеваются те «узелки» в сознании ребенка, где можно формировать основные опорные элементы предметов школьного цикла. В этих «точках» происходит закрепление исходных механизмов психологического и логического взаимопревращения сознания в мышление, мышления - в сознание.

«Точки удивления» можно разделить на несколько групп:

Ø загадки слова (слово в его самобытности, слово в разных «речевых жанрах», слово как момент предложения в жесткой системе грамматических правил, в его слитности и неразделимости, слово и язык);

Ø загадки числа (рождение идеи числа, математического отношения к миру, сопряжение и диалог процессов изменения, счета, степени);

Ø загадки явлений природы (отдельное самостоятельное явление и природная целостность, бесконечная Вселенная и частность, особенность, проявление и возможность, исток);

Ø загадки момента истории (время и вечность, актуализация памяти о бывшем до меня и без меня, замыкание на феномене культуры, «наследственность», генеалогия, история и ее памятники);

Ø загадки Я-сознания (если семи-восьмилетний человек не станет странным для самого себя, не удивит сам себя словом, числом, явлениями природы и истории, своим собственным образом как обучающегося (в смысле обучающего себя), то идея Школы диалога культур по большому счету обречена на провал).

3.3 Игровые средоточия.

Среди особенностей методики выделяют также «игровые средоточия». Их основной смысл состоит в том, чтобы подготовить школьника к роли субъекта учебной деятельности. Это новая грань между сознанием и мышлением, между игрой и культурной деятельностью. Существуют следующие средоточия:

Ø физические игры (гимнастика, развитие самостоятельных форм ритма, мелкой моторики);

Ø словесные игры (головоломки, основанные на поэтике литературы, законах логики);

Ø создание художественного образа (на полотне, в глине, камне, в графике, в зачатках архитектурного видения);

Ø элементы ручного труда, ремесла;

Ø музыка;

Ø театр.

Смысл педагогической деятельности определяется необходимостью «открытия» ученика, поиском способа инициации его стремления к исследованию, обратного взаимодействия с взрослым. Ставя учебную проблему, преподаватель выслушивает все варианты и переопределения, помогает проявить различные формы логики разных культур, выявить точку зрения и соотнести культурные концепции. Значение такой работы - в посредничестве.

4. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УРОКА ШКОЛЫ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Чтобы лучше понять урок, проходящий в форме диалога, необходимо выделить его специфические методические особенности, которые описал Курганов Сергей Юрьевич - педагог-исследователь, один из создателей Школы Диалога Культур, учитель начальных классов, учитель математики, истории, биологии, литературы в 1-11 классах различных школ Харькова и Красноярска:

«1. Урок начинается с переопределения общей учебной проблемы, с порождения каждым учеником своего вопроса как парадокса, загадки, трудности, требующей удержания в слове.

2. Смысл урока — в постоянном воспроизведении ситуации «учёного незнания», в «сгущении» своего видения проблемы, своего неустранимого вопроса-парадокса в слове, образе, гипотезе.

3. Выполнение мысленных экспериментов с образами, выстроенными каждым учеником, углубляет парадоксальность учебной проблемы, её неразрешимость, «вечность».

4. Ставя учебную проблему, учитель внимательно выслушивает все возможные варианты её решения и переопределения, предлагаемые учащимися. В этих вариантах учитель помогает проявить спор различных логик и форм мышления (античное образное «умное видение»; средневековое понимание как умение; познавательное экспериментирование нового времени; парадоксальная дополнительность мышления XX века).

5. Ученик в учебном диалоге оказывается в промежутке культур. Ни к одной из «культурных парадигм» нельзя прислониться как к спасительной «стене». Сопряжение различных культур и способов понимания требует от каждого ученика и от учителя ответственного, индивидуально-неповторимого непредсказуемого слова-поступка»[7]. Особенностью Школы диалога культур является то, что обучение построено не на основе учебника (готового знания, результата), а на основе реальных исторических и художественных текстов конкретной культуры, первоисточников, воспроизводящих мысли «собеседника». Итоги, плоды работы школьника, его общения с представителями других культур (возрастов), в свою очередь, реализуются в каждом

учебном цикле в форме авторских ученических текстов - произведений, созданных во внутреннем диалоге одной культуры и в межкультурном диалоге. Как пример проведения урока природоведения в III классе, урока-диалога «Виден ли пар? Или полигон детских теорий.» Курганова С.Ю. представлен в Приложении 1.

Автор программы для каждого класса - собственный педагог. Вместе с первоклассниками он обнаруживает некую сквозную «проблему», способную стать (именно в данном случае) основой десятилетней программы обучения. Такое «зерно», особенное «средоточие удивлений» - уникальное, неповторимое, непредсказуемое для очередной малой группы нового поколения, - постепенно втягивает в себя все проблемы, предметы, возрасты, культуры в их целостном диалогическом сопряжении.

5. Последователи

Школа диалога культур состоит в том, что задача школы как института, смысл школьного возраста и цель учебной деятельности заключаются в том, чтобы сформировать у ребенка способность понимания, характерную для современной культуры.

При этом меняется сама задача учебной деятельности – от введения детей в один определенный тип теоретического мышления (мышления в научных понятиях Нового времени) мы переходим к задаче научить детей работать с разными типами понимания, выдерживать напряжение их спора - то есть предметом учебной деятельности в Школе диалога культур становится предмет мышления, несводимый к своему понятию, но с необходимостью в нем воспроизводимый.

Сейчас достаточно много говорится о «диалогических методах обучения», об «учебном диалоге» и т.п. Обратим еще раз внимание на то, что в Школе диалога культур диалог является не только одним из способов организации учебного процесса, но самим принципом построения содержания обучения. Так, например, при обучении арифметики обнаруживается, что дело не в том, чтобы диалогическим способом подвести учеников к формированию «правильного», «научного» понятия числа (например, число как способ измерения величин) и освоения соответствующих навыков обращения с числом, но в том, что само современное понятие числа устроено диалогически, включает в себя спор различных культурных способов понимать, что есть число (число как способ счета, число как способ измерения, фигурное число пифагорейцев, теоретико-множественное понимание числа и т.п.). Эти разные подходы к числу должны быть представлены не как стороны одного понятия, но как самостоятельные спорящие голоса, как – в пределе – разные культуры.

Вопрос №27.

Технология организации методической работы в школе.

Методическая работа, наряду с учебной, воспитательной, хозяйственной, является важной частью деятельности всякого учреждения образования. Ее **цель** состоит в развитии профессионализма педагогов, совершенствовании их теоретической и практической подготовки непосредственно в учебном заведении, обеспечении условий для творческого роста каждого педагога.

Задачи методической работы в школе:

1) систематическое изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта, внедрение достижений педагогической науки и практики в образовательный процесс;

2) повышение уровня психолого-педагогической подготовки учителей (в частности, организация практического изучения новых технологий, методов и средств обучения и воспитания);

3) оказание методической помощи учителям на индивидуализированной и дифференцированной основе (в зависимости от стажа, квалификации, преподаваемого предмета, выявленных затруднений и т. д.);

4) организация профессионального самообразования педагогов.

Методической работой занимаются все педагогические работники без исключения, а руководит ею, как правило, заместитель директора по УВР (в гимназиях и лицеях введена должность заместителя директора по учебно-методической работе — УМР). Во многих школах оборудован методический кабинет.

Основные результаты методической работы в учреждении образования:

а) создание комплексного методического обеспечения учебно-воспитательного процесса;

б) развитие педагогического коллектива, повышение организационной культуры учебного заведения;

в) повышение имиджа школы в регионе.

Методическая работа в школе организуется по следующим направлениям.

I. Организационно-методические мероприятия:

1. Планирование методической работы. На каждый учебный год принимается единая общешкольная методическая тема, в русле которой ведется вся методическая работа. Примеры единой методической темы: «Современные педагогические технологии как средство реализации образовательных стандартов в процессе обучения», «Организация самостоятельной работы учащихся как условие повышения качества образования», «Новые информационные технологии как основа образовательного процесса в современной школе».

2. Разработка локальных нормативных документов, регулирующих методическую работу в школе. К числу таких документов относятся положения о методическом совете школы, о методическом кабинете, о методическом объединении учителей, об учебном кабинете, об учебно-методическом комплексе по предмету, о педагогическом наставничестве, о смотре-конкурсе педагогического мастерства и некоторые другие.

3. Работа методического совета. Методический совет школы является совещательным и рекомендательным органом, обеспечивающим коллективность в решении вопросов совершенствования организации, координации и контроля методической работы, повышения профессионального мастерства педагогических работников школы. Методический совет заседает не реже одного раза в два месяца; его решения утверждаются приказами директора школы. Председателем методического совета обычно является заместитель директора по УВР (УМР).

Для примера приведем некоторые вопросы, которые рассматривал методический совет одной из школ в течение года: основные направления внедрения стандарта общего среднего образования в учебно-воспитательный процесс; единая форма технологической карты (плана) урока; состояние методического обеспечения факультативных курсов и курсов по выбору; внедрение новых информационных технологий в учебно-воспитательный процесс; итоги смотра-конкурса педагогического мастерства и смотра-конкурса работы учебных кабинетов.

4. Работа методических объединений учителей. Методическое объединение (МО) — это объединение учителей одного предмета или родственных предметов с целью повышения уровня преподавания и совершенствования методического обеспечения данных предметов. Например, МО учителей математики, МО учителей предметов естественнонаучного цикла, МО классных руководителей. Учителя сельских малокомплектных школ входят в кустовые МО, которые создаются на 3—4 школы.

5. Информационная работа. Методическая служба своевременно информирует педагогический коллектив об изменениях в законодательной базе по вопросам образования, знакомит с содержанием новых нормативных, руководящих и инструктивных документов.

6. Выпуск внутришкольного методического издания. Прошли те времена, когда это была стенгазета или стенд в учительской. Сейчас многие школы своими силами издают собственные методические бюллетени, сборники научных работ педагогов и творческих работ учащихся.

7. Накопление и систематизация методической литературы и электронных материалов, организация тематических выставок методической литературы (совместно со школьной библиотекой).

8. Внутришкольный контроль методической работы: посещение и анализ уроков и воспитательных мероприятий; смотр-конкурс педагогического мастерства учителей, классных руководителей (варианты: методический ринг, методический фестиваль); смотр-конкурс учебных кабинетов; персональные творческие выставки учителей.

II. Учебно-методическая работа — заключается, прежде всего, во внедрении современных технологий, методов, форм и дидактических средств в учебно-воспитательный процесс школы, а также в разработке учебно-методических комплексов (УМК) по каждому предмету.

Эффективной формой учебно-методической работы является **методическая неделя** или **декада**, представляющая собой творческое «погружение» в определенный предмет. Например, неделя белорусской филологии, неделя истории, неделя биологии и т. д. Организация данного мероприятия ложится на соответствующее МО: выпускается тематический бюллетень, оформляются выставки методических произведений учителей, творческих работ учащихся, новинок методической литературы. Проводится панорама открытых уроков, учебно-научная конференция учащихся-исследователей, воспитательные мероприятия (тематический вечер, КВН или брейн-ринг), организуются встречи с учеными и другими специалистами.

III. Научно-методическая работа в школе заключается, чаще всего, в деятельности **временных творческих объединений (проблемных лабораторий, инновационных групп)**, реализующих тот или иной экспериментальный или инновационный проект. Нередко творческие группы учителей работают под руководством педагога-исследователя в рамках сотрудничества школы с кафедрами вузов, ИПК, лабораториями НИИ.

IV. Методическая учеба педагогов:

1. Открытые уроки и воспитательные мероприятия (мастер-классы). Их, как правило, дают: учителя, проходящие аттестацию; учителя высшей и первой категории для молодых коллег; учителя, отчитывающиеся о внедрении того или иного новшества в учебно-воспитательный процесс.

2. Взаимопосещение уроков учителями. Уроки посещают и анализируют не только представители администрации, но и коллеги-учителя.

3. Педагогическое наставничество. Педагог-наставник закрепляется за каждым молодым специалистом, чей педагогический стаж не превышает двух лет. Педагогом-наставником, как правило, является учитель того же или родственного предмета, имеющий высшую или первую квалификационную категорию. Педагог-наставник оказывает молодому специалисту помощь в разработке учебно-методической документации, консультирует по вопросам проведения учебных занятий и мероприятий. Наставник и его подопечный посещают и анализируют уроки друг друга.

4. «Школа молодого учителя». Это постоянно действующий семинар, заседания которого происходят ежемесячно под руководством заместителя директора по учебной (методической) работе или методиста. На заседание приглашаются все работающие в школе молодые специалисты-педагоги.

Члены «школы молодого учителя» практически осваивают методику проведения разных типов уроков и воспитательных мероприятий, прогрессивные технологии обучения и воспитания, решают педагогические ситуации.

5. Проблемный семинар. Он проводится для более опытных педагогов и может носить, например, следующее название: «Школа передового педагогического опыта», «Уроки педагогического мастерства», «Мастерство воспитания».

6. Организация профессионального самообразования педагогов. В начале каждого учебного года каждый педагог выбирает индивидуальную тему самообразования. Примеры индивидуальных тем самообразования, разработанных учителями одной из школ: «Система игровых методов обучения на уроках русского языка», «Методика подготовки и проведения исторического диспута в старших классах», «Методика организации учебного исследования по химии», «Реализация межпредметных связей в процессе преподавания физики», «Роль классного руководителя в процессе профилактики и преодоления неуспеваемости у подростков», и т. д.

Возможные формы презентации (отчета) по теме самообразования: методические рекомендации для учителей, портфолио учителя, компьютерная презентация, учебно-методический комплекс по предмету, открытый урок и др.

7. Обмен опытом с другими учреждениями образования. Это не только выезды в известные в стране и регионе школы. Интересная форма обмена опытом — педагогический мост (проводится посредством сети Интернет).

8. Научно-методическая конференция учителей. Как правило, служит формой подведения итогов работы педагогического коллектива над единой общешкольной методической темой.

Вопрос №28.

Инновационно-педагогическая деятельность в школе ¹.

Термин «новация» в переводе с латыни означает новшество, новизну. Термин «инновация» означает нововведение.

Педагогическая инновация — это целенаправленное нововведение, изменение в сфере образования, вносящее в педагогическую систему любого уровня новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы в качественно новое состояние.

Нововведение неверно отождествлять с внедрением. Нововведение — это не просто реализация кем-то и где-то созданного новшества, но и создание, разработка этого новшества до его реализации или непосредственно в процессе реализации.

Допустим, педсовет принял решение об использовании в образовательном процессе технологии модульного обучения. Данная технология описана во многих пособиях и статьях. Тем не менее, учителям придется изначально разрабатывать модульные программы различных предметов, составлять УМК модульного типа, тесты для «входного» и «выходного» контроля, адаптировать технологию к условиям работы с разными возрастными категориями школьников, и многое другое. Таким образом, инновация — это непременно творчество: мы не переносим механически имеющиеся разработки в образовательный процесс, а переосмысливаем их, адаптируем к реальным условиям конкретного учебного предмета, школы, класса.

С другой стороны, нововведение следует отличать от локального изобретательства, опытничества. Инновация основывается на определенной философской, научной концепции и приводит к существенным, интегральным изменениям в педагогической системе.

Например, учитель изменил положение классной доски (перевесил на боковую стену). Или в ходе комбинированного урока вначале объяснил новый материал, а потом проверил домашнее задание. Такие перемены не дадут существенных результатов: от перестановки слагаемых сумма не меняется. А вот применение в учебном процессе интерактивной доски или разработка и проведение системы нетрадиционных уроков (урок-лекция, урок-семинар, урок-конференция, круглый стол, урок-игра и др.) — это уже нововведение.

Само собой разумеется, что нет нужды без особой нужды отбрасывать одни организационные формы обучения и заменять их новыми, практически не проверенными, научно не обоснованными. Не все старое является консервативным и не все новое является прогрессивным.

Классификация педагогических нововведений:

1. По объекту нововведения:

а) педагогические нововведения, связанные с обновлением содержания образования (новые образовательные стандарты, новые учебные планы и программы, новые учебники, новые учебные предметы, разделы, темы).

Например, по инициативе В.А. Сухомлинского в учебные планы средней школы был введен новый предмет — «Этика и психология семейной жизни»;

б) педагогические нововведения, связанные с обновлением процессуальной части образования (новые технологии, методы, формы и средства обучения и воспитания). Например, переход младших классов к обучению по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова;

в) педагогические нововведения, связанные с обновлением процесса управления школой (например, создание системы компьютерного мониторинга качества образования, создание системы школьного маркетинга).

2. По уровню (масштабу) нововведения:

а) глобальные, или надгосударственные (например, введение системы кредитов в рамках общеевропейского пространства высшего образования);

б) национальные (государственные), охватывают систему образования государства в целом (введение в Республике Беларусь 10-балльной системы оценивания, централизованного тестирования, пятидневной учебной недели);

в) региональные (более характерны для систем образования государств-федераций, в частности, России, например, введение в учебные планы московских школ особого предмета «Московведение»);

г) локальные — на уровне одного отдельно взятого учреждения образования (например, переход некоторых вузов Беларуси к рейтинговому контролю результатов деятельности студентов, к дистанционному обучению).

3. По гeнезису (происхождению):

а) нововведения, которые возникли в рамках педагогической теории. Речь идет о внедрении в практику школы результатов психолого-педагогических исследований;

б) нововведения, которые возникли в недрах практической деятельности учителей. Например, образцы уникального новаторского опыта таких педагогов, как В.А. Сухомлинский, В.Ф. Шаталов, И.П. Иванов, В.А. Каракровский, С.Н. Лысенкова и многих других стали достоянием учительства России, Украины, Беларуси и других стран.

4. Классификация педагогических нововведений по И.И. Цыркуну:

а) личностные (обусловлены особенностями межличностного взаимодействия учителя и учащихся);

б) эмпирические (результат метода проб и ошибок);

в) модернистские (например, использование новых ТСО, преобразование помещений);

г) технологические (создаются на основе научных знаний);

д) концептуальные (связаны со сменой педагогической концепции, парадигмы).

Комплексная деятельность по созданию, разработке, освоению, использованию и распространению новшеств называется **инновационным процессом**. Инновационный процесс предполагает развертывание новшества от идеи до практического использования. Стадии инновационного процесса: старт, быстрый рост, зрелость, насыщение, финиш.

Следует отличать инновационный процесс от педагогического эксперимента. Эксперимент — это проверка на практике того, чего еще в этой практике не было. Педагогический эксперимент проводит ученый-исследователь. Результаты педагогического эксперимента подвергаются тщательной экспертизе и обобщаются в научных публикациях (диссертация, монография).

Инновационный проект представляет собой организованный процесс внедрения в практику уже ранее прошедших экспериментальную проверку научных разработок в области педагогики и психологии. Фактически это процесс адаптированного использования уже состоявшейся практики.

В настоящее время сложилась целая наука — **педагогическая инноватика**, решающая проблемы формирования новшеств, механизмы их распространения, а также изучающая причины сопротивления нововведениям.

Инновация всегда предполагает перемены не только в деятельности, но и в отношениях, ценностных ориентациях субъектов образовательного процесса. Диапазон отношений к нововведениям колеблется от положительного отношения (потребность в нововведении, желание нововведения, принятие нововведения, приспособление к

нововведению) до отрицательного (отказ от нововведения, открытое и скрытое сопротивление нововведению).

Старое никогда не уходит добровольно, без борьбы. Сопротивление нововведению обычно порождается стереотипами мышления: «Это у нас уже есть, только по-другому называется...», «Это у нас не получится...», «Наш коллектив к этому не готов...», «Это не решает всех наших проблем...», «Это требует доработки...», «Есть и другие интересные предложения...» и т. д.

Варианты скрытого сопротивления нововведениям:

- а) фрагментарное («кусочное») внедрение;
- б) вечный эксперимент;
- в) формальное внедрение («для галочки»);
- г) параллельное внедрение.

Инициаторами педагогических нововведений, как правило, выступают: директор школы, педагогический совет, вышестоящие органы, МО, учителя, самоуправление, общественно-политические организации, ученики, родители (ранжирование проведено македонским ученым К. Ангеловски).

Инновационный потенциал организации или субъекта — это их способность создавать нововведения, воспринимать уже известные нововведения и своевременно освобождаться от устаревшего.

Условия успешного педагогического нововведения:

- а) материальная и моральная поддержка педагогов-инноваторов;
- б) расширение их прав, делегирование полномочий;
- в) солидное методологическое обоснование нововведения (новые формы организации обучения, как бы они хороши ни были, не получают распространения, если учителя не убеждены в их полноценности);
- г) организация методической учебы педагогов, реализующих инновационный проект;
- д) организация интенсивного делового и межличностного взаимодействия участников инновационного проекта (интерактивные семинары, деловые и организационно-деятельностные игры, мозговые штурмы, дискуссии и т. п.);
- е) создание творческих групп (лабораторий);
- ж) разработка детальной программы инновационного проекта;
- з) научное консультирование инновационного проекта, сотрудничество школы с вузами, ИПК, НИИ;
- и) обеспечение инновационного процесса необходимыми материально-техническими ресурсами;
- к) понимание и поддержка со стороны вышестоящих органов.

Критерии эффективности инновационной деятельности в учреждении образования: положительная динамика обученности и воспитанности учащихся, их личностного развития, здоровьесбережение, уровень профессионального развития педагогов и морально-психологический климат в коллективе.

Внешним результатом инновационно-педагогической деятельности является методическое произведение. **Методическое произведение — это отрефлексированное и литературно оформленное педагогическое нововведение.** К методическим произведениям относятся: учебно-методическое пособие или методические рекомендации для учителей, учебник или учебное пособие для учащихся,

авторская учебная программа, статья в педагогическом журнале, статья в сборнике материалов научно-практической конференции, интернет-публикация.

Вопрос №29.

1. Педагогический менеджмент как система научного управления школой.

Школа, как и любое учреждение образования, представляет собой социально-педагогическую систему. Как всякая социальная система, школа для нормального функционирования и достижения результатов нуждается в управлении. Управленческие функции в школе выполняют:

- 1) администрация (директор и его заместители);
- 2) коллективные органы управления (совет школы, педагогический совет, методический совет, методические объединения учителей);
- 3) ученическое самоуправление.

*Система научно-обоснованных стратегий, принципов, методов, средств, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленных на повышение результативности его функционирования, получила название «педагогический менеджмент» (от англ. *manager* — «управленец»).*

Концепция педагогического менеджмента с успехом используется в практике работы школ. Важнейшее положение научного менеджмента — о циклическом характере процесса управления (Анри Файоль, 1916). Под управленческим циклом понимают замкнутую последовательность основных управленческих действий: мотивация; планирование; организация; координация; контроль.

Рассмотрим, как эти фазы управленческого цикла реализуется в управлении школой.

Мотивация. Руководство школой должно обеспечить создание мотивационной среды, то есть совокупности условий, стимулирующих труд педагогов и образовательную деятельность учащихся. Назовем основные условия:

- 1) определены основные потребности педагогов, выступающие как актуальные мотивы их трудовой деятельности;
- 2) выделены, доведены до сведения трудового коллектива, одобрены им и четко зафиксированы в соответствующем нормативном документе результаты труда, за которые работники будут поощряться, измеримые критерии их оценки и меры стимулирования труда (кто, за что и какую получает надбавку и премию);
- 3) обеспечена уверенность каждого работника в объективности оценки достигнутого им результата;
- 4) четко разделены обязанности, никто не делает чужую работу;
- 5) созданы механизмы демократического принятия управленческих решений;
- 6) господствует демократический стиль общения между коллегами;
- 7) имеются возможности для творческого самовыражения всех работников (инновационные группы, творческая самодеятельность);
- 8) организован интересный, разнообразный совместный досуг работников;
- 9) работники максимально разгружены от выполнения бюрократических обязанностей, бумаготворчества;
- 10) имеется четкая концепция воспитательной системы школы;

11) в школе положительный морально-психологический климат, нет клика и враждующих группировок;

12) строго соблюдаются требования педагогической этики.

Планирование. Это определение всех видов деятельности, последовательности и сроков их выполнения, а также исполнителей (то есть что, как, когда и кем должно быть выполнено).

Основная планирующая документация школы:

1) рабочий учебный план (составляется на основе типового учебного плана с учетом школьного компонента);

2) годовой план работы школы (включает разделы «Идеологическая и воспитательная работа», «Учебно-методическая работа», «Экспериментальная и инновационная деятельность», «Повышение квалификации педагогов», «Внутришкольный контроль» и др.);

3) планирование по отдельным направлениям работы школы (составляется заместителями директора, каждым по своей части, на основе годового плана, например, «Программа здоровьесбережения и воспитания здорового образа жизни учащихся», «Программа правового воспитания», «План работы методического кабинета» и т. д.);

4) перспективный план (программа развития школы) сроком на 5 лет;

5) расписание учебных занятий;

6) график проведения контрольных работ;

7) планы работы методических объединений учителей и учебных кабинетов;

8) планирование по учебным предметам;

9) планы работы классных руководителей;

10) планы работы кружков, секций, клубных объединений.

Организация. Эта часть управленческой деятельности обеспечивает расстановку сил, то есть объединение работников и имеющихся средств для достижения поставленных задач. При этом решаются следующие организационные задачи:

1) распределение труда — горизонтальная (педагоги работают с разными классами) и вертикальная (по уровням иерархии);

2) специализация труда — предметная (узкая и широкая);

3) группировка работ и создание структурных подразделений;

4) установление диапазона контроля и делегирование полномочий.

Координация. Это разнообразная поддержка работников в процессе выполнения ими трудовых обязанностей (информационная, методическая, материальная, моральная), согласование работы отдельных педагогов и групп («диспетчерская» функция управленца) и т. д.

Контроль. Это процесс сопоставления фактически достигнутых результатов с запланированными для принятия определенных управленческих решений. Различают следующие виды внутришкольного контроля:

а) административный (проверочные мероприятия, осуществляемые директором и его заместителями);

б) общественный (его осуществляют профсоюзные комиссии);

в) взаимоконтроль (его осуществляют равные по должности; пример — взаимопосещение уроков учителями);

г) самоконтроль (прежде всего, разнообразные отчеты).

Основной отчетный документ о работе школы — годовой отчет (составляется администрацией в конце учебного года).

Кроме указанных классических функций управления, руководитель школы выполняет и другие функции: принятие решений, разрешение конфликтов, мониторинг качества образования и т. д.

Мониторинг в образовании — это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее компонентах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз ее развития. Другими словами, мониторинг — это системная процедура контроля за качеством образования.

Методы управления в педагогическом менеджменте:

- 1) экономические — материальное стимулирование работников;
- 2) административные — регламентация деятельности работников, ее нормирование;
- 3) методы психолого-педагогического влияния — направлены на установление благоприятного морально-психологического климата, стимулирование творчества и инициативы;
- 4) методы общественного влияния направлены на развитие демократии в коллективе, внедрение здоровой конкуренции, повышение имиджа школы.

В наше время возрастает роль методов психолого-педагогического влияния и методов общественного влияния. В учреждениях образования имеет место проблема изменения административно-командного менталитета руководителей на менеджерский.

Вопрос №30.

Самоуправление учащихся как воспитательная технология.

Самоуправление учащихся (ученическое самоуправление) — это самостоятельность в проявлении инициативы, принятии решения и его реализации в интересах своего коллектива или организации.

В повседневной деятельности класса (школы) самоуправление учащихся проявляется в планировании деятельности коллектива (классного, школьного), организации этой деятельности, анализе своей работы, самооценке, самокритике, подведении итогов, принятии решений и самоустановок.

Ученическое самоуправление следует понимать не как вседозволенность, а как участие школьников в управлении собственными делами (не делами администрации, педагогов, родителей). Это может быть, например, организация дежурства, создание материальной базы своими руками, добротворческая деятельность, благоустройство школьной территории и т. п. Самоуправление — деятельность, управляемая и развиваемая педагогами на основе правовых и этических принципов.

По своему характеру ученическое самоуправление может быть:

- 1) общественное (детские и молодежные организации и движения — спортивные, патриотические, культурно-просветительские и др.);
- 2) производственное (советы предметных кабинетов, бригады, отряды, комиссии, связанные с учебно-познавательной, трудовой, хозяйственно-бытовой деятельностью учащихся);

3) территориальное (советы микрорайонов, улиц, поселков, домов, дворов, различные разновозрастные отряды по месту жительства, зоны милосердия, зоны социального действия);

4) функциональные органы самоуправления — это органы, связанные с выполнением конкретной деятельности (совет дела, профильные штабы, профильные клубы, объединения по интересам и т. д.).

Ученическое самоуправление является критерием уровня работы школы. Чем выше уровень управления школой, тем выше и уровень самоуправления, и уровень самоуправления. При этом самоуправление, как и соуправление, возможно только в тех коллективах, где есть демократическое управление.

Самоуправление вносит в воспитательный процесс принципы добровольности, социальной ориентации воспитания, демократизма, гуманизации, творчества, вариативности, самостоятельности.

Основой ученического самоуправления является класс как первичный коллектив.

Нередко начинают формировать вначале общешкольные органы самоуправления. Это в корне неверно. Истинное самоуправление рождается снизу. Общешкольные органы обобщают то, что сформировалось в первичных коллективах.

В классе самоуправление формируется в определенную систему благодаря функционированию микроколлективов (звеньев, содружеств, товариществ, общин и т. д.). Каждый микроколлектив объединяет 5—7 учащихся. Основная функция микроколлектива — проведение индивидуальной работы с каждым учеником с учетом его склонностей и интересов. При формировании микроколлективов учитываются: дружба, местожительство, интересы, характер выполняемых поручений.

Высшим органом классного коллектива является *классное собрание*. Через собрание каждому ученику обеспечивается право в обсуждении и принятии решений по вопросам деятельности коллектива.

Структура классного коллектива включает и исполнительные органы: *совет класса, или ученический комитет (учком), постоянные комиссии, или секторы* (учебный, трудовой, санитарный, культурно-массовый, физкультурно-спортивный, туристический и др.).

Временные группы и микроколлективы: совет дела, звенья милосердия, спортивные команды, трудовые бригады, советы друзей малышей, экологические дозоры.

Уполномоченные органов самоуправления: командиры классов (старосты), командиры звеньев (звеньевые), члены общешкольных органов самоуправления. Все они наделены определенными правами и действуют от имени тех органов, которые они представляют.

Важным компонентом системы самоуправления класса является *общественное поручение*. Поручения включают учащихся в жизнедеятельность коллектива, в социально значимую деятельность. В основе системы поручений лежат следующие принципы: 1) *преемственность*, учитывающая обогащающийся из года в год опыт социальной деятельности воспитанника; 2) *последовательность*, предполагающая постепенное усложнение содержания и характера заданий; 3) *массовость*, т. е. участие в делах коллектива каждого воспитанника (каждый ученик должен иметь поручение, а то и два). Обычно в классах преобладают индивидуальные поручения, но наиболее

эффективны групповые поручения. Они позволяют создавать группы по интересам, которые впоследствии перерастают в содружества.

Для примера приведем структуру самоуправления в одном школьном классе: собрание класса; совет командиров; команда «Вахтенные» (дежурные, лаборанты, консультанты, санитары, хозяйева, затейники); команда «Забота» (помощники ветеранов, друзья малышей, волонтеры порядка, менеджеры добрых услуг, братья и сестры милосердия); команда «Деловые люди» (физорги, предприниматели, пресс-центр, культуролог, эколог, этнограф, миротворец).

Дежурные назначаются:

1) по классу (на каждый день, согласно графика, составленного классным руководителем при участии школьников на первом классном собрании в году);

2) по школе (в период дежурства класса по школе). В этом случае дежурит весь коллектив класса. Назначаются: дежурный командир (один на всю неделю или шесть на каждый день дежурной недели); ответственные дежурные по этажам и лестницам; связной (посыльный); патруль; дежурные по гардеробу.

Основные формы привлечения школьников к самоуправлению в классе: конкурс проектов; тематическое задание; разведка дел; ученический референдум (проводится по решению 1/3 ученического коллектива); дискуссия (диспут, дебаты).

Общешкольное ученическое самоуправление имеет структуру, подобную структуре классного коллектива. Но механизм функционирования системы школьного самоуправления значительно сложнее. Кроме первичных коллективов (классов) в нем могут действовать разные воспитательные центры, связанные с обучением, трудом, укреплением здоровья, отдыхом, спортом, творчеством. Например, трудовые объединения, спортивно-оздоровительные, клубные коллективы (например, клубы семейного дня).

В структуре школьного самоуправления повышается и усложняется по сравнению с классом уровень отношений, ответственности, зависимости.

Важнейшим органом самоуправления является **общешкольное собрание (конференция школы)**. Собрание принимает стратегические решения, определяющие жизнедеятельность учащихся школы. Общешкольное собрание проводится не реже одного раза в год. Участие в собрании – не только право, но и обязанность воспитанников. Могут приглашаться любые лица — даже представители местной власти. Решения собрания носят законодательный характер. Так, общешкольное собрание принимает Устав школы (он должен быть также принят педагогическим коллективом), школьную конституцию, атрибуты геральдики, школьные законы (так в одной школе был разработан и принят Закон о борьбе с вандализмом и порчей имущества). Важную роль играет общешкольное собрание в формировании морально-этического климата: вместе с педагогическим коллективом оно разрабатывает и принимает кодекс чести школьника, заповеди, создает традиции.

Собранием избираются исполнительные органы. Высший исполнительный орган школьного самоуправления — **ученический комитет**. Члены исполнительных органов избираются из числа наиболее социально активных учащихся, делегированных первичными коллективами. Но любой член коллектива может предложить и свою кандидатуру.

В общешкольном коллективе создаются разнообразные **временные и постоянные подразделения, или комиссии** (как бы школьные «министерства»). Это секторы,

советы, штабы. Например, учебный сектор, санитарный сектор, хозяйственный сектор, культурно-массовый сектор, физкультурно-спортивный сектор, сектор дежурств, совет лектория, школьное бюро добрых услуг, социологическая служба «Пульс» (занимается изучением общественного мнения). В школе В.А. Караковского были штабы знаний. Деятельность каждого такого органа возглавляет член исполнительного органа.

В общешкольном коллективе действует большая армия уполномоченных.

Интересный пример школьного самоуправления – ученическое кафе. В нем из числа учащихся назначаются администратор, бармены, официанты, ди-джеи, кассиры, оформители, охрана, гардеробщики, снабженцы, пресс-центр.

Условия эффективной работы ученического самоуправления:

- включение школьников в реальную жизнь, деятельность, носящую не надуманный характер (например, участие в делах милосердия, экологических движениях, охране памятников культуры);

- спонсорство, т. е. материальная и моральная поддержка со стороны организаций, предприятий, учреждений (например, социальные службы одного района поддержали начинания старшеклассников, которые решили доставлять продукты питания одиноким пожилым людям в отдаленные села; необходим транспорт, хотя бы велосипеды, и райисполком помогает их приобрести);

- правовой всеобуч школьников;

- побуждение каждого ученика к самоопределению, самоутверждению, самореализации, самовоспитанию.

Ученическое самоуправление следует отличать от соуправления.

Соуправление — это совместная деятельность общественных или самодельных органов самоуправления с государственными органами управления на равных правах при равных обязанностях для достижения общих целей.

Пример соуправления: совместное заседание педагогического совета, ученического комитета школы и родительского комитета. Соуправление дает возможность объединить в социальной деятельности взрослых и детей. Ученическое самоуправление не может подменять собой ни управление, ни соуправление. Эти виды управления развиваются одновременно.