

МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА
И ПРОДОВОЛЬСТВИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт повышения квалификации
и переподготовки кадров АПК

С. А. Пуйман

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Учебно-методическое пособие

Минск
БГАТУ
2010

УДК 37.01(75)
ББК 74.00я7
П88

*Рекомендовано научно-методическим советом ИПК и ПК АПК.
Протокол № 3 от 27 апреля 2010 г.*

Рецензенты:

доцент кафедры педагогики и проблем развития образования БГУ, кандидат педагогических наук, доцент *Е. А. Коновальчик*;
доцент кафедры педагогики и проблем развития образования БГУ, кандидат педагогических наук, доцент *Л. К. Павлова*

Пуйман, С. А.

П88 Педагогические технологии : учебно-методическое пособие / С. А. Пуйман. — Минск : БГАТУ, 2010. — 100 с.
ISBN 978-985-519-334-1.

В учебно-методическом пособии, предназначенном для слушателей институтов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, раскрываются сущность и содержание современных педагогических технологий. Представленный в пособии материал может быть использован на лекционных и практических занятиях по курсу «Педагогические технологии», а также в процессе самостоятельной работы слушателей.

УДК 37.01(75)
ББК 74.00я7

ISBN 978-985-519-334-1

© БГАТУ, 2010

1. ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

СОДЕРЖАНИЕ

1. Понятие и сущность педагогической технологии	4
2. Классификация педагогических технологий	6
3. Исторические корни педагогической технологии	7
4. Технология подготовки и проведения учебных дебатов	10
5. Технология организации и проведения учебных викторин	18
6. Дальтон-план	23
7. Технология подготовки, организации и проведения учебных экскурсий	27
8. Технология организации самостоятельной работы с учебной книгой	34
9. Игровые технологии	38
10. Технология организации и проведения деловых игр	43
11. Технология организации и проведения ролевых игр	47
12. Технология интерактивного обучения	49
13. Технология педагогического проектирования	63
14. Технология развивающего обучения	69
15. Технология проблемного обучения	71
16. Технология «портфолио»	78
17. Технология использования компьютерных презентаций на учебных занятиях	88
ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ И КУРСОВЫХ РАБОТ ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ»	95
КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ	97
ЛИТЕРАТУРА	99

Технология обучения (от греч.: *techne* — искусство, мастерство, умение; *logos* — слово, учение) — совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения, приводящих в конечном итоге к наиболее эффективному результату. Это один из способов воздействия на процессы обучения и развития личности учащегося.

Любая технология в той или иной мере направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике. Поэтому педагогическая технология может быть определена как единство теории и практики образования и воспитания. Педагогические технологии могут различаться по разным основаниям: по источнику возникновения (на основе педагогического опыта или научной концепции), по целям и задачам (формирование знаний, воспитание личностных качеств, развитие индивидуальности), по возможностям педагогических средств (какие средства воздействия дают лучшие результаты), по функциям учителя, которые он осуществляет с помощью данной технологии (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями), по тому, какую сторону педагогического процесса «обслуживает» конкретная технология и т. д.

К основным педагогическим технологиям можно отнести:

технология традиционного обучения,
интерактивные подходы в учебном процессе,
педагогика сотрудничества,
технология развивающего обучения,
технология игрового обучения,
технология проблемного обучения,
технология эвристического обучения,
программированное обучение,
дидактическую эвристику,
метод проектов и др.

Часть из них рассматривается в данном учебном пособии.

Понятие «технология обучения» в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

1) Общепедагогический (общедидактический) уровень: общепедагогическая (общедидактическая) технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь технология

обучения синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2) Частнометодический (предметный) уровень: частнопредметная технология обучения употребляется в значении «частная методика», т. е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения, воспитания и развития личности в рамках одного предмета, класса, учителя.

3) Локальный (модульный) уровень: локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

2. КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

1. Педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса (Педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, система Е.Н. Ильина и др.).

2. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. (Игровые технологии, проблемное обучение, технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов) и др.).

3. Педагогические технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала. («Диалог культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), укрупнение дидактических единиц (П.М. Эрдниев) и др.).

4. Частнопредметные педагогические технологии. (Технология раннего и интенсивного обучения грамоте (Н.А. Зайцев), технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (В.Н. Зайцев), система поэтапного обучения физике (Н.Н. Палтышев) и др.)

5. Альтернативные технологии. (Вальдорфская педагогика (Р. Штейнер), технология свободного труда (С. Френе) технология мастерских и др.).

6. Природосообразные технологии. (Природосообразное воспитание грамотности (А.М.Кушнир), технология саморазвития (М. Монтессори) и др.).

7. Технологии развивающего обучения. (Технология развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, системы развивающего обучения с направленностью на развитие творческих способностей личности (И.П. Волков, Г.С. Альтшуллер, И.П. Иванов), личностно-ориентированное развивающее обучение (И.С. Якиманская), технология саморазвивающего обучения (Г.К. Селевко) и др.).

8. Педагогические технологии авторских школ. (Школа адаптирующей педагогики (Е.А. Ямбург), технология авторской школы самоопределения (А.Н. Тубельский), школа-парк (М.А. Балабан), агрошкола А.А. Католикова, школа Завтрашнего Дня (Д. Ховард) и др.).

9. Технология традиционного обучения.

3. ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Термин «педагогическая технология» появился в 1940-х годах в связи с использованием технических средств обучения в школе: магнитофонов, проигрывателей и т. д. С середины 1950-х годов в образовании реализуется идея программированного обучения, связанного с разработкой специальных аудиовизуальных средств для этих целей.

Начиная с середины 1970-х годов под педагогическими технологиями понимают изучение, разработку и применение принципов оптимизации учебного процесса на основе новейших достижений науки и техники. В середине 1980-х годов в школьную практику активно внедряются компьютерные лаборатории и дисплейные классы, возрастает количество педагогических программных средств. В Энциклопедии педагогических средств, коммуникации и технологий (Лондон, 1978) П. Митчелл (США) дает такое определение педагогической технологии: «Педагогическая технология есть область исследований и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогических систем для достижения специфических потенциально воспроизводимых педагогических результатов».

Таким образом, педагогическая технология имеет свои корни в двух принципиально разных областях: с одной стороны, это технические науки — разработка и применение различных технических средств, способствующих повышению эффективности учебного процесса; с другой стороны, гуманитарная область знаний — педагогика (теория воспитания и обучения), в рамках которой возможна определенная заданность и воспроизводимость конкретных результатов воспитательной и образовательной деятельности.

В нашем отечественном опыте некоторые подходы, предвосхитившие появление педагогических технологий, можно встретить в работах А.С. Макаренко 1920-30-х годов, в которых он говорил о том, что подлинное развитие педагогической науки связано с ее способностью «проектировать личность», т. е. задавать с полной определенностью качества и свойства личности, которые должны быть сформированы в процессе воспитания. А.С. Макаренко писал, что «педагогика... обязана далеко вперед проектировать качества нового типичного человека, должна обгонять общество в его человеческом развитии». При этом он отмечал, что должна быть общая

программа воспитания и индивидуальный корректив к ней, следующий за качествами личности, направляющий эту личность в наиболее нужную форму.

Неопределенность целей воспитания, утверждал А.С. Макаренко, ведет к безрезультатности педагогического процесса. Он выдвигал в своих работах такие идеи, как «воспитательный процесс — особым образом организованное педагогическое производство», «педагогическая техника: техника дисциплины, техника разговора педагога и воспитанника, техника управления».

А.С. Макаренко писал о том, что педагогическое производство никогда у нас не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Поэтому в нем отсутствуют важные отделы: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, нормирование, контроль, допуски и браковка. Попытки развития педагогических технологий у нас в стране в те годы не получили должного развития.

Фактически внимание к педагогическим технологиям как в образовании, так и в воспитании в СССР усиливается с 1960-х годов в связи с увеличивающимся потоком сообщений об авторских школах, индивидуальных методиках, интенсивных курсах, обеспечивающих устойчивый результат обучения и воспитания и т. д.

Дискуссия о сущности педагогических технологий завершилась в середине 1980-х годов. В то время в педагогической практике и педагогической печати широко обсуждались и нашли признание педагогические технологии Ш.А. Амонашвили (гуманно-личностная технология), В.П. Беспалько (технология программированного обучения), С.Н. Лысенковой (перспективно-опережающее обучение) и др.; педагогические системы воспитания В.А. Караковского, Н.Л. Селивановой, Н.И. Щурковой и др. Учебная дисциплина «Педагогические технологии» вошла в программу высших педагогических учебных заведений и систему подготовки педагогических кадров.

В настоящее время под педагогическими технологиями в самом широком смысле этого слова понимаются систематические методы планирования, применения и оценивания всех процессов обучения и воспитания учащихся путем использования человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения эффективности обучения. Технологический подход в педагогике ставит целью так построить процесс обучения и воспитания, чтобы было гарантировано наиболее эффективное

достижение поставленных целей профессиональной педагогической деятельности.

Педагогические технологии предполагают системный анализ, отбор, конструирование и контроль всех управляемых компонентов педагогического процесса в их взаимосвязи с целью достижения педагогических результатов. По отношению к методике педагогические технологии являются более узким понятием, так как методика подразумевает выбор определенной технологии.

Основными компонентами педагогической технологии выступают: целеполагание, выбор способов действия и его инструментария, оценка результатов деятельности.

4. ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДЕБАТОВ

Технология учебных дебатов является эффективным средством обучения учащихся умению ясно и логично формулировать свою позицию, находить убедительные факты и доводы в свою поддержку, а также развивает уверенность в способности повлиять на общественное мнение или изменить сложившуюся ситуацию.

Дебаты — это технология (форма), предложенная известным американским социологом Карлом Поппером. Первоначально дебаты создавались как программа для учащихся, позволяющая обучить умению рассуждать, критически мыслить, продуктивно организовывать процесс дискуссии.

Учебные дебаты — форма интерактивного обучения общению, способ организации учебно-воспитательной работы, позволяющий формировать навыки самостоятельной работы с литературой и другими источниками информации, отрабатывать умения вести дискуссию и отстаивать собственную точку зрения с учетом того, что и противоположная позиция тоже имеет право на существование.

Целью учебных дебатов является углубление или получение новых знаний, развитие аналитико-синтетических и коммуникативных умений, воспитание культуры ведения коллективного диалога. Особую привлекательность дебатам придает возможность рассматривать одно и то же явление или факт с прямо противоположных позиций, анализировать бесспорные, на первый взгляд, истины и усомниться в их правильности, на основе чего самостоятельно, осознанно вырабатывать жизненную позицию. Кроме того, ценность дебатов определяется и тем, что они могут использоваться в работе со старшеклассниками, а также студентами профессиональных учебных заведений всех уровней и направленности.

Отличительным признаком дебатов можно считать высокую степень стандартизованности: жесткий временной лимит выступления каждого участника, четкие ролевые предписания, разнообразие и объективность критериев оценки, запрет на нерегламентированные высказывания, возможность высказать определенную точку зрения только один раз.

Формализованность обмена информацией, заложенная в самих дебатах, позволяет:

- вовлечь в диалог всех учащихся;
- концентрировать внимание участников и зрителей на содержании обсуждаемого материала;
- избегать стихийности и спонтанности хода дискуссии, отступления от главной проблемы ради второстепенной;
- исключить излишнюю эмоциональность, порой неизбежную при организации и проведении коллективного творческого дела.

В основе учебных дебатов лежит спорный тезис-утверждение, который определяет позиции двух соревнующихся команд. Например, в качестве таких тезисов могут стать утверждения: «Обучение мальчиков и девочек должно быть раздельным», «Экзамен делает процесс обучения более эффективным», «Средняя школа готовит к реальной жизни», «Школьная форма должна быть обязательной», «Родители никогда не считают ребенка взрослым». Важно, чтобы простым добавлением частицы «не» тема могла быть превращена в свой антипод, например: «Обучение мальчиков и девочек не должно быть раздельным», «Средняя школа не готовит к реальной жизни», «Школьная форма не должна быть обязательной». В качестве темы дебатов может быть выбран не только спорный тезис-утверждение, но и вариативное высказывание, объединяющее две точки зрения, например: «Охрана окружающей среды или экономическое процветание государства», «Использование компьютерных технологий на каждом уроке: плюсы и минусы», «Домашнее задание: “за” и “против”» и др.

Тема дебатов должна соответствовать нескольким условиям:

- четкость и конкретность формулировки;
- однозначность понимания;
- перспективность для обсуждения;
- значимость для воспитанников.

Организация дебатов включает в себя три этапа: подготовку, проведение и обсуждение.

Сложность дебатов как формы обучения заключается не столько в их проведении, сколько в огромной предварительной работе, которая включает в себя следующие этапы:

1. Знакомство участников с сущностью, особенностями, правилами организации и проведения дебатов.
2. Определение исходного тезиса дебатов.
3. Подбор, изучение и анализ основной литературы.
4. Распределение ролей.
5. Разработка кейса понятий, аргументов, контраргументов.

6. Разработка экспертами критериев оценки.

7. Индивидуальный инструктаж о процедуре дебатов.

Сначала педагог знакомит учащихся с сущностью и особенностями проведения дебатов, а также с правилами организации, которые заключаются в следующем:

- в дебатах принимают участие все (часть учащихся выступает в ролях спикеров, председателя, секретаря и экспертов, остальные — в роли зрителей, которые подбирают аргументы «за» и «против», формулируют вопросы);
- на заключительном этапе каждый участник взаимодействия определяет свою позицию и аргументирует ее;
- в процессе выступлений все соблюдают регламент, в противном случае председатель имеет право прервать выступающего;
- каждый участник команды имеет право выступить только один раз;
- в случае затруднений при ответах на вопросы каждый спикер, кроме подводящего итоги, имеет право взять один тайм-аут длительностью до 2 мин;
- спикер имеет право не отвечать на вопрос без объяснения причин;
- эксперты оценивают аргументы, но не участников.

Следующим этапом предварительной работы является определение исходного тезиса дебатов. Педагог может предложить несколько тем для проведения дебатов, однако лучше, если тезис сформулируют сами учащиеся. Для работы над формулировкой тезиса можно создать несколько групп, которые выберут тему методом «мозгового штурма». После предложения нескольких тезисов все вместе выбирают (голосованием или по рейтингу) один наиболее понравившийся для предстоящих дебатов.

После определения темы дебатов перед учащимися ставится задача подобрать, изучить и проанализировать основную литературу по теме. По нашему мнению, возможны три варианта составления списка основной литературы:

- подбор осуществляет непосредственно учитель;
- ученики самостоятельно подбирают необходимые источники информации;
- совместная деятельность педагога и учащихся.

В процессе изучения и анализа информации учащиеся определяют свою позицию, делают выписки, обосновывающие обе точки зрения. Целесообразно порекомендовать им делать это на листе,

разделенном на две части, где с одной стороны будут фиксироваться аргументы «за», а с другой — аргументы «против». Результаты работы с основной литературой можно оформить в виде схем, таблиц, алгоритмов, отражающих обе позиции.

Далее происходит распределение ролей. Непосредственно в учебных дебатах участвуют: председатель, секретарь и две команды — («Т» — тезис и «А» — антитезис), состоящие из четырех человек — спикеров. Это основные участники игры. Кроме них, необходимо выбрать трех экспертов, которые будут оценивать деятельность спикеров. Остальные участники являются неопределившимися.

После распределения ролей спикеры команд ведут разработку кейса на основе ранее проделанной работы, а также подбора, изучения и анализа дополнительной литературы и фактических материалов.

Кейс — это система понятий, аспектов, аргументов, поддержек и контраргументов, которые используются командой для доказательства правильности и наилучшей обоснованности своей позиции.

Тема формулируется в виде тезиса-утверждения или антитезиса-отрицания. Исходя из темы подбираются понятия, которые будут использоваться в процессе выступлений, даются их определения и устанавливается логическая взаимосвязь между ними.

В кейс входят также контраргументы, которые формируются исходя из предполагаемых аргументов противоположной команды. К разработке кейса спикеры могут привлекать и тех учащихся, которые не определились с позицией.

Эксперты разрабатывают критерии оценки действий участников, взяв за основу следующие показатели: содержательность выступлений и ответов на вопросы, структурированность, формулировка вопросов, культура общения.

Последним шагом подготовительной работы является индивидуальный инструктаж о процедуре дебатов, который проводится отдельно с председателем, секретарем, спикерами каждой команды и экспертами.

Дебаты организует и проводит председатель. Он не имеет права участвовать в самой дискуссии, поскольку является незаинтересованным лицом. Председателю помогает секретарь, который фиксирует выдвинутые командами аргументы, информирует ораторов о времени, отведенном на выступление, а также ведет протокол дебатов.

Перед дебатами участники занимают места в следующем порядке:

• в начале аудитории по центру — председатель и секретарь;

• справа от председателя — 4 спикера команды «Т» (защитники тезиса);

• слева от председателя — 4 спикера команды «А» (противники тезиса);

• напротив председателя — эксперты (3 чел.);

• в конце аудитории — ученики-зрители.

Оратор (спикер, неопределившийся или секретарь) должен начинать свое выступление обращением к ведущему «Уважаемый председатель...». Участники дебатов обращаются друг к другу, употребляя форму «Уважаемый (Уважаемая)...» или любую другую вежливую форму.

В дебатах выступают поочередно защитники и противники тезиса.

Начинает выступление первый спикер команды «Т», который формулирует тезис, приводит аргументы и доводы. После него выступает главный оратор от оппозиции — «А», который формулирует антитезис и приводит свои аргументы и доводы. Дальше действия происходят следующим образом:

• «вторые номера» обеих сторон по очереди развивают аргументы в пользу своего тезиса (антитезиса);

• «третьи номера» опровергают аргументы соперников;

• «четвертые номера» подытоживают то, что было сказано обеими сторонами во время дебатов. Последним выступает четвертый спикер команды «А», который защищает антитезис.

Спикер должен укладываться во время, выделенное на выступление: для «первых номеров» — 5 мин., вторых и третьих — 3–4 мин., четвертых — 2 мин. Остальным участникам дебатов выделяется по 2 мин. Время, которое остается до конца выступления, показывает секретарь. Председатель имеет право прервать выступление в случае нарушения регламента.

Неопределившиеся по ходу выступлений спикеры письменно фиксируют заявленные аргументы, доводы, идеи, статистические данные обеих сторон. При этом они могут воспользоваться своими записями, сделанными в процессе подготовки к учебным дебатам. Участники на протяжении дебатов имеют право задавать вопросы и

Критерии балльной оценки действий спикеров

Критерий	Спикеры							
	У1	У2	У3	У4	О1	О2	О3	О4
Содержательность выступлений								
Полнота								
Конкретность								
Осознанность								
Содержательность ответов на вопросы								
Оперативность								
Гибкость								
Структурированность								
Системность								
Логичность								
Рациональность использования времени								
Формулировка вопросов								
Проблемность								
Конкретность								
Четкость								
Культура общения								
Выразительность речи								
Манера обращения к собеседникам								
Умение уважительно отвечать им								
Свободное владение материалом								

представлять информацию. Для этого необходимо встать с места, поднять вверх руку и сказать: «Вопрос» или «Информация». Председатель и выступающий имеют право удовлетворить или отклонить желание участника словами: «Пожалуйста» или «Нет, спасибо». Желательно, чтобы вопросы и информация, поступающие от участников, укладывались в 2–3 предложения. Выступающий и председатель могут в любой момент остановить человека, который задает вопрос или сообщает информацию. Если выступающий не дал согласия на выступление с места, то желающий выступить должен молча сесть. Раунд вопросов проводится после выступления первых, вторых и третьих спикеров. Каждый спикер отвечает на вопросы сам, т. е. не имеет возможности обратиться за помощью к другим участникам команды. Умение отвечать на вопросы быстро, четко, по существу — еще одна способность, которая формируется в процессе проведения учебных дебатов. Отвечая на вопросы зрителей, спикер должен помнить, что это тоже оценивается экспертами в общем протоколе игры. Ответ на вопрос должен быть точным, конкретным, достаточно обоснованным. Спикер имеет право обратиться к задавшему вопрос с просьбой повторить его, если вопрос прозвучал невнятно или слишком витиевато, или взять тайм-аут, если не знает точного ответа на него. Участники каждой команды имеют право взять не более 6 мин. для консультаций друг с другом. Один тайм-аут не может превышать 2 мин.

После дебатов проводится голосование, в котором все высказываются в пользу выбранной позиции. При голосовании должен оцениваться не тезис, а аргументы, представленные сторонами.

Участники, которые не имели определенной позиции, присоединяются к защитникам или противникам тезиса, занимая соответствующие места рядом с ними и высказывая свои аргументы в пользу выбранной позиции.

В дебатах важное значение имеет оценка деятельности спикеров. Для этого должны быть четко разработаны критерии такой оценки, а результаты оценок (например, по пятибалльной системе) — зафиксированы в соответствующих протоколах. При этом эксперты могут руководствоваться критериями, предложенными ниже (таблица 1), или самостоятельно их разработать и согласовать с педагогом.

После выступлений экспертов проводится обсуждение дебатов, на котором подводятся их итоги, анализируется, насколько успешно осуществили свою деятельность председатель, секретарь, эксперты и зрители. Кроме того, спикеры могут поделиться впечатлениями относительно того, как они сами справились с порученной им ролью.

Для обсуждения дебатов могут быть предложены следующие задания и вопросы:

1. Оцените активность каждого из участников дебатов.
2. Чьи выступления вам понравились? Почему?
3. Какие выступления запомнились больше всего? Чем?
4. Как справлялись со своими обязанностями председатель и секретарь?
5. Почему некоторые учащиеся не принимали активного участия в дебатах?
6. Оцените свое участие в дебатах (умение слушать, выступать, сдерживать или проявлять эмоции, сопереживать и т. д.).
7. Достигнута ли главная цель дебатов?

Как показывает наш опыт проведения учебных дебатов, такая их организация и проблемное содержание никого не оставляют равнодушными: обсуждение проблемы продолжается за рамками учебного занятия на протяжении довольно длительного времени.

5. ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ВИКТОРИН

Учебные викторины являются составной частью игровой деятельности учащихся и одновременно способом организации учебно-познавательной деятельности.

Самому слову «викторина» дал жизнь писатель и журналист Михаил Кольцов, который предложил так назвать газетную подборку ребусов и шарад, которую готовил сотрудник газеты по имени Виктор. Но в сознании читателей слово связалось с викториной — победой и тем самым приобрело свой новый смысл.

Викторина, как одна из форм досуговой деятельности, оказывает на человека определенное просветительное и воспитательное влияние. Прежде всего определим, в чем же заключается педагогический эффект от викторины.

Во-первых, викторина моделирует жизненные ситуации борьбы и соревновательности.

Во-вторых, создает условия для взаимодействия и взаимопомощи.

В-третьих, сплачивает, рождает, хотя и временную, коллективную общность. Общность, которая возникает во время проведения викторины, тяготеет к сохранению даже после окончания викторины. Возникшие в ее процессе совместные усилия, взаимоподдержка и взаимовыручка рождают положительные эмоции, сближают и побуждают к их сохранению и воспроизведению.

В-четвертых, в кругу викторины, как и любой другой игры законы и нормы повседневной жизни не берутся в расчет. Здесь действуют совершенно другие правила.

Викторина выявляет личностные качества человека играющего — ловкость, находчивость, решительность, настойчивость, коммуникабельность и даже честность. Каким бы ни было сильным желание выиграть, человек не должен играть не по правилам. Правила определяют не только содержание той ситуации, которая ограничена викториной, но и формируют поведение человека. Нарушение правил ведет к осуждению и исключению из викторины.

Наряду с удовольствием, наслаждением от самой викторины, человек получает удовольствие от расширения своего кругозора, от умения воспользоваться своими знаниями и обогатиться знаниями других.

В викторине можно проявить те свои положительные качества, которые в обыденной жизни не находят применения. Человеку приятно делать то, что вызывает в нем ощущение уверенности и мастерства.

Классифицировать викторины по видам достаточно сложно. Признаки одной викторины оказываются присущими другой, они переплетаются, пересекаются, размывая границы. Викторины, например, могут различаться по месту проведения — за столом, на сцене, на открытом воздухе, в зале. Викторины делят на интеллектуальные, спортивные, творческие. Ограничимся двумя группообразующими характеристиками викторин — численным составом и наличием или отсутствием конкурентности. По первой группообразующей характеристике викторины бывают индивидуальные, парные, командные (групповые). По второй — состязательные и ролевые.

Независимо от вида викторины и условий ее проведения, правила должны отвечать ряду требований.

Требование первое. Правила должны быть просты. Особенно важно соблюдение этого требования в массовой досуговой деятельности, когда участники заранее не подготовлены и их состав случаен. Сложные правила приходится долго разъяснять, растолковывать, а отдыхающий, ищущий развлечений человек не склонен «загружать» себя сложной и в принципе ненужной ему информацией. В результате теряется интерес. Но и в том случае, когда человек включается в викторину, он будет путаться, сбиваться и тем самым нарушать темп проведения викторины или разрушать ее.

Требование второе. Викторина должна охватывать всех. Не должно быть таких ситуаций, когда одни участники вовлечены в процесс викторины, а другие оказываются в положении пассивных наблюдателей.

Третье требование. Викторина должна быть интересна для всех. Это требование тесно связано со следующим.

Четвертое требование. Вопросы и задания викторины должны быть доступны для всех участников. В таких викторинах с удовольствием принимают участие люди разных поколений. Чем человек старше, тем критичнее он относится к себе, тем критичнее он оценивает свои возможности. Редко кто «с ходу» решится принять участие в викторине перед массой незнакомых людей. Чтобы понять это, достаточно вспомнить, как мы входим в переполненный театральный зал, чтобы занять свое место. Нам кажется, что все

взгляды устремлены на нас. Но это только на первый взгляд, а при проведении конкурса на нас действительно будут смотреть все. Поэтому викторина является наиболее предпочтительной формой организации культурно-массовой досуговой деятельности при работе с аудиторией. Доступность викторины — это ее соответствие интеллектуальным и физическим возможностям человека. Тем не менее, при определенной организации в «детские» викторины с удовольствием играют взрослые. Принцип известной детской игры в испорченный телефон использован для телевизионной игры «Пойми меня», которая благодаря телевидению получила популярность.

Требование пятое. Задания, содержащиеся в викторине, должны быть одинаковыми или равными по содержанию и сложности для всех. Равенства требует не только задание, но и способ привлечения к его выполнению. Такими способами могут быть розыгрыш порядка участия по жребию, выбор конверта с заданием по принципу вытягивания билета на экзамене и др.

Все эти требования относятся к викторинам *соревновательным*. В другой группе викторин — *ролевых* — такие требования отсутствуют, так как они представляют собой определенное поведение в предлагаемых условиях. В отличие от ролевых викторин ребенка, побуждаемых стремлением подражать поведению взрослых в реальной жизни, у взрослого человека ролевая викторина (игра) — это способ развлечения. В одних случаях такая игра не выходит за рамки костюмирования, когда с помощью одежды и аксессуаров человек обретает образ какого-либо известного литературного или исторического персонажа, представителя другой эпохи, страны, народа. Подобное исполнение роли присуще массовой досуговой деятельности, формой которой являются карнавалы, маскарады, культовые праздники. В других случаях ролевая игра осуществляется как совместная групповая досуговая деятельность и представляет собой театрализованное поведение, условное разыгрывание действия в условной обстановке.

Содержание таких викторин не носит сюжетного характера и произвольно в своих проявлениях. Например, участники встречи уславливаются, что проведут ее подобно мушкетерам в таверне или как древнегреческие граждане во время симпозионов. При этом дают согласие участвовать в викторине и отвечать на вопросы, касающиеся той эпохи, образ которой они символизируют.

Участие в таких играх-викторинах требует определенных знаний об эпохе, манерах поведения и общения, характере одежды.

Определенные знания нужны и для воссоздания обстановки, аксессуаров и т. п.

Педагогическая ценность ролевых игр-викторин состоит в том, что они будят фантазию, разнообразят ролевое поведение, стимулируют креативные потенции, обогащая досуг человека нестандартным и увлекательным развлечением.

В отличие от ролевых игр-викторин все прочие строятся на конкурентности, борьбе, столкновении. Само определение викторин как соревновательных игр свидетельствует об их сущности. Чтобы соревновательность возникла, необходимо противопоставление играющих друг другу, будь то парная игра или командная. Дух соперничества в наибольшей степени проявляется там, где играющие знают друг друга — один школьный класс против другого, одна команда против другой и т. д. В этих случаях игра проходит с большим азартом, то есть сопровождается таким эмоциональным состоянием, как возбуждение, связанное со страстным ожиданием добиться победы. Это состояние передается и зрителям — болельщикам, рождает атмосферу приподнятости и праздничности, раскрепощает болельщиков и позволяет привлекать к участию в викторине. Люди охотно откликаются на оказание помощи «своей» команде, готовы подсказать, заменить игрока и т. д.

Обязательный элемент соревновательных викторин — независимые судья или жюри, в обязанность которых входит следить за соблюдением правил и, если это предусмотрено, оценивать проведение викторины и определять победителя. Оценка результата и определение победителя всегда скрывает в себе возможность конфликта как играющих и судей, так и болельщиков и судей. Поэтому она должна быть предельно объективной.

Малейшее проявление необъективности, предвзятости, подсуживания накладывает негативный отпечаток на настроение всех присутствующих. Самый простой способ избежать субъективности — опереться на решение не одного, а нескольких судей, которые сразу же, не советуясь, предъявляют свою оценку, как это происходит на спортивных соревнованиях.

Еще одним важным элементом викторин являются награды победителям. Какой бы она ни была, получение ее приятно. Приз венчает победителя. Но и здесь есть несколько психологических моментов, которые следует учитывать.

Во-первых, приз должен соответствовать уровню и сложности викторины.

Во-вторых, не следует вручать призы всем подряд только за их участие. Вариант вручения призов всем участникам игры возможен, но при этом основной приз должен оставаться именно основным, а остальные — носить характер утешительных и отличаться от главного.

В-третьих, приз не обязательно должен быть материальным. Он может быть чисто символическим в виде венка, торжественно возлагаемого на голову победителя, шуточной медали с соответствующей надписью и т. п.

6. ДАЛЬТОН-ПЛАН

Технология «Дальтон-план» означает такую систему организации учебно-воспитательной работы в школе, которая основана на принципе индивидуального обучения. Впервые она была применена в г. Долтон (Dalton, США, штат Массачусетс). Создательница Дальтон-плана, американская деятельница народного образования Елена Паркхерст, проводила опытную работу по этой системе в 1904–1920 гг. в различных школах США. Е. Паркхерст была убеждена в том, что ребенок — существо социальное и школа должна стать моделью общества, где дети должны научиться жить вместе с другими.

При организации работы по Дальтон-плану учащимся предоставлялась свобода как в выборе занятий, так и в использовании своего учебного времени. Учащийся получал от учителя-советчика указание, как ему лучше спланировать свою работу на данный день, а затем работал самостоятельно. Особое внимание уделялось контролю и учету работы учащихся, осуществляемому при помощи сложной системы учетных карточек. Роль учителя по существу сводилась к роли консультанта, уничтожалась классно-урочная система занятий. В 1920-е гг. эта система проникла частично в советскую школу в форме бригадно-лабораторного метода.

Учитель в Дальтон-школе — не главный источник информации, не контролер и даже не носитель социальных норм. Он — часть образовательной среды, окружающей ребенка, помощник и организатор. Свобода, самостоятельность и сотрудничество — эти три принципа Дальтон-педагогике распространяются не только на детей, но и на педагогов.

Свобода учителя выражается здесь в возможности вместе со своими учениками решать, что изучать и каким образом. Самостоятельность — это бесконечное придумывание разнообразных дальтоновских заданий, наблюдение и анализ результатов детского развития.

На этих уроках учащиеся работают в группах или в парах. Группы формируются по желанию, каждый включается в ту группу, которую выберет сам, где ему удобнее получать помощь, если у него возникают трудности.

Дальтон-уроки заметно сплачивают класс. Здесь нет такой «затянутости», которая царит на обыкновенных школьных уроках. Особенность Дальтон-урока в том, что работают все.

Философия образования, положенная в основу Дальтон-плана, базируется на двух постулатах:

1. индивидуальное развитие ребенка до максимально высокого уровня;

2. преданность социуму.

При организации работы по Дальтон-плану весь годовой учебный материал разбивается на отдельные месячные подряды, которые делятся на конкретные разделы-задания. Как правило, в каждом разделе дается конспект-задание, указывается литература, сформулированы вопросы, на которые необходимо ответить.

В начале учебного года учащиеся заключают с учителем контракт о самостоятельной проработке заданий в намеченное время. Школьникам предоставляется полная свобода в выборе занятий. Они сами определяют порядок, темп и глубину овладения материалом. На самостоятельную работу учащихся в Дальтон-плане отводилась половина учебного времени. Во второй половине дня учащиеся занимались гимнастикой, музыкой, домоводством. Хотя деление на классы в Дальтон-плане было сохранено, совместные занятия в учебном процессе широкого применения не нашли.

Школьники работали преимущественно в предметных лабораториях во главе с учителем (отсюда второе название Дальтон-плана — Лабораторный план). Ежедневно школьники занимались подрядами по своему выбору. В случае затруднений они имели право обратиться к учителю. Раз в неделю на собрании каждый школьник отчитывался о работе, проделанной им.

В Дальтон-плане огромное внимание уделялось учету работы школьников. Е. Паркхерст разработала специальную систему учебных карточек, где по месяцам отмечался ход выполнения школьником заданий. По окончании работы школьник делал отметку в своей учетной тетради.

Согласно правилам, установленным в школе, пока ученик не выполнит всех подрядов за текущий месяц, он не имеет права взять новый подряд. Считалось, что это приучает школьников правильно планировать свое время, рационально организовывать учебный труд.

При работе по Дальтон-плану широко используются следующие формы специально организованной деятельности:

1. лекционное занятие;
2. лабораторное занятие;
3. дальтон-час;

4. классный урок;
5. коллективное занятие;
6. конференция;
7. итоговое контрольное занятие.

Лекционное занятие — это занятие, имеющее своей целью главным образом изложение учителем учебного материала с акцентом на освещение ведущих идей, принципов, законов, алгоритмов; отработка умений и навыков под руководством учителя.

Основные методы и приемы — объяснение, рассуждение, показ, демонстрация.

Основная цель — усвоение теории, отработка умений и навыков.

На лекционных занятиях не проводятся опросы, контрольные, проверочные работы, не выставляются оценки.

Посещение лекционных занятий является обязательным.

Лабораторное занятие — это занятие, на котором ученик работает индивидуально (в своем темпе, в паре, группе), получает индивидуальные консультации как у учителя, так и у одноклассников; сдает учебные темы учителю, может быть репетитором.

Основные методы и приемы — наблюдение за деятельностью учащихся, консультация по запросу.

Основная цель — формирование чувства ответственности за собственное развитие, овладение навыками сотрудничества и самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, самоконтроля и самоанализа своей работы.

Допускается свободная форма посещения занятий, выполнение заданий по другому предмету или чтение непрофильной литературы.

Дальтон-час — это консультативное занятие, которое проводится по запросу учащихся во внеурочное время по дополнительному расписанию.

Для **классного урока** характерно наличие общей для группы проблемы, которую необходимо решить сообща. Классный урок — это традиционный урок, направленный на отработку умений и навыков и их закрепление.

Коллективное занятие (урок коррекции) — это занятие, имеющее своей целью решение проблемы (для каждого может быть своя) с выходом на последующую деятельность через возникшие вопросы и затруднения.

На **конференцию** выносятся теоретические вопросы, обсуждение которых носит интегрированный характер.

Итоговое контрольное занятие — это не только проверка качества и прочности знаний учащихся, но и возможность для ученика осуществить рефлексию своей учебной деятельности.

Для всех перечисленных форм деятельности Е. Паркхерст разработала комплекс условий их организации и успешного использования, а также ограничения или табу при их использовании.

Среди положительных сторон Дальтон-плана можно отметить: приспособление темпа обучения к способностям школьника, развитие инициативы и самостоятельности, стимулирование учащихся к поиску рациональных методов работы и самообразованию, формирование таких качеств, как дисциплинированность и ответственность, контроль за выполнением школьником заданий в соответствии с принятыми на себя обязательствами. Учителя в школах, работающих по Дальтон-плану, отмечают, что у детей преодолевается комплекс молчания, исчезает страх за неверный ответ, развивается речь и мышление, умение слушать партнера и работать сообща.

Вместе с тем при использовании Дальтон-плана появляются определенные трудности, связанные прежде всего с необходимостью пересмотра роли учителя, содержания предметов. Учителю необходимы знания в области психологии общения и управления, ему зачастую трудно заставить себя не вмешиваться в работу детей, работать в постоянном шуме и относиться к нему как естественному фону.

При работе по Дальтон-плану необходима иная, нежели в обычных школьных условиях, архитектура школьных зданий, дизайн учебных кабинетов, школьная мебель.

В каждом кабинете необходимо иметь большой систематизированный библиотечный фонд. Для работы в режиме Дальтон-плана школа должна иметь копировальную технику для размножения индивидуальных заданий и большое количество бумаги.

Работа экспериментальных учебных заведений привела к созданию организаций, которые обобщали и распространяли их опыт, делали его достоянием широкой общественности. В определенной степени школы, осуществлявшие экспериментальный поиск новых подходов к образованию, влияли на массовую практику. Однако в целом, по мнению историков зарубежной педагогики, это влияние было довольно слабым.

7. ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ, ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЭКСКУРСИЙ

Термин «экскурсия» происходит от латинского *excursio* — поездка, прогулка. Это такая форма организации учебно-воспитательного процесса, которая позволяет проводить наблюдения и изучение различных предметов и явлений в естественных условиях, в музеях, на выставках и т. д.

Учебная экскурсия способствует зарождению и развитию у учащихся интереса к знаниям, мотивации учения, расширяет кругозор школьников, учит рассматривать факты и явления окружающей жизни во взаимосвязи, сравнивать их между собой, делать обобщения и выводы и т. д.

Развитие и распространение экскурсионного метода обучения связаны со стремлением педагогов преодолеть односторонность книжного и вербального обучения. На позитивную роль экскурсии в системе обучения и воспитания указывали Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег и другие выдающиеся педагоги.

В русской педагогической литературе первые высказывания о школьных экскурсиях относятся ко второй половине XVIII в. Устав учебных заведений России 1804 года предлагал устраивать для учащихся «прогулки в природу», на мануфактуру и т. д. В связи с разработкой и распространением идей родиноведения в 60-х гг. XIX в. экскурсионный метод обучения пропагандировали К.Д. Ушинский, Н.Х. Вессель, Д.Д. Семёнов, А.Я. Герд и др. Со второй половины XIX в. экскурсии постепенно входят в практику передовых школ, частных гимназий и коммерческих училищ.

Большое место школьным экскурсиям отводилось в учебных программах ГУСа 1923—25. В то время была разработана методика «исследовательских» экскурсий, в основе которых лежало изучение окружающей действительности. Разработкой и пропагандой экскурсионного метода занимались видные советские педагоги А.П. Пинкевич, Б.В. Всесвятский, Б.Е. Райков, В.А. Герд, В.Ф. Натали, К.П. Ягодовский и др. Большую роль экскурсиям в учебной работе отводили П.П. Блонский и С.Т. Шацкий.

Различают учебные, производственные и краеведческие экскурсии. **Учебная экскурсия**, как правило, связана с изучением определенного учебного предмета (истории, географии, зоологии) и может предварять изучение темы или завершать ее.

Производственные экскурсии помогают учащимся раскрыть связь теории и практики в промышленной деятельности людей, познакомить с принципами устройства и действия машин, станков, различных технических сооружений; с технологическими процессами, контрольно-измерительными приборами и инструментами и т. д. Специализированные промышленные выставки позволяют учащимся познакомиться с последними достижениями в металлургии или медицине, в компьютерах или строительстве, в индустрии досуга или автомобилях, позволяют узнать о новинках инструментов или о высоких технологиях, конкурентоспособных станках или новейших материалах. Другими словами, позволяют учащимся получить представление о перспективах и тенденциях развития не только научно-технического прогресса, но и рынках труда и занятости в будущей экономике.

Краеведческие экскурсии являются одним из основных способов изучения природы, истории, экономики и культуры своего региона. Посещение музеев и памятных мест содействует приобретению учащимися конкретных представлений об исторических событиях, видных деятелях науки и культуры и о социально-бытовой обстановке прошлого. Одним из видов экскурсий являются путешествия, рассчитанные на длительный срок и на значительные расстояния. В современной школьной практике распространены кино- и телеэкскурсии по континентам, странам и городам мира, по залам музеев мира, выставок, а также «заочные» экскурсии и путешествия.

Каждая из групп тематических экскурсий имеет свои задачи. Природоведческие экскурсии воспитывают бережное отношение к природе, животному и растительному миру. Искусствоведческие экскурсии направлены на эстетическое воспитание экскурсантов. Производственные экскурсии формируют любовь и уважение к труду. Многие экскурсии воспитывают уважение к обычаям и традициям других народов мира.

Для успешного проведения экскурсии необходимо составить подробный план, разработать маршрут, сформулировать задания и вопросы для учащихся. В процессе экскурсии педагог организует наблюдения учащихся и их самостоятельную работу, сообщает необходимые сведения, консультирует. Учащиеся ведут записи наблюдений, делают зарисовки, фотоснимки, кино съемку и т. д. Экскурсия завершается обработкой собранных сведений и материалов: учащиеся анализируют и обобщают полученные данные, составляют графики и диаграммы,

готовят доклады, оформляют дневники, альбомы, стенгазеты, рукописные журналы, выпускают диафильмы, любительские кинофильмы, пополняют экспозиции школьных музеев.

Любая экскурсия дает человеку новые знания о природе, обществе, исторических событиях, природных явлениях, т. е. она является частью процесса образования. Общение с экскурсоводом, его рекомендации, замечания оказывают также большое воспитательное воздействие на экскурсантов. Воспитывает сам изучаемый материал, нравственно и эстетически влияя на их сознание. Таким образом, экскурсия становится частью педагогического процесса, принимая на себя функции образования и воспитания человека, формирования его мировоззрения.

Педагогический экскурсионный процесс основан на дидактических принципах, которые определяют содержание, организацию и методику обучения экскурсантов. К числу этих принципов относят: научность, идейность, связь с жизнью, доступность, системность, доходчивость и убедительность. Экскурсия как форма культурно-просветительной работы играет самостоятельную роль. Что же касается общеобразовательной школы, здесь она подчинена другим видам общеобразовательной деятельности — уроку и лекции. В учебном процессе экскурсия, являясь формой обучения, по своему значению не отличается от других форм этого процесса. Однако не только учебные, но и другие экскурсии по своим задачам и воздействию на участников представляют собой педагогический процесс. Как и во всяком педагогическом процессе, в экскурсии участвуют две стороны: обучающий экскурсовод и обучаемые экскурсанты. Экскурсовод сообщает знания по определенной теме, экскурсанты эти знания воспринимают. Взаимодействие этих двух сторон является основой педагогического процесса. Экскурсовод во взаимоотношениях с аудиторией использует методику педагогического воздействия.

Составной частью профессионального мастерства экскурсовода является педагогическое мастерство, искусство педагога. Понятие «педагогическое мастерство экскурсовода» включает в себя: знания по специальности; способности к анализу, образному мышлению; понимание психологии экскурсанта; умение управлять группой; знания и умения в области педагогической техники; интуицию; уважение личности экскурсанта, а также искусное использование педагогических средств в целях воспитания. Педагогика отводит важное место требовательности воспитателя, которая стимулирует

деятельность экскурсантов, обеспечивает необходимую активность в проявлении их интеллектуальных и нравственных качеств.

К экскурсоводу в полной мере может быть отнесена задача создания атмосферы общего переживания, единомыслия в экскурсионной группе, а это значит создать из группы людей, объединенных общим интересом и общением, коллектив. Экскурсоводам следует больше внимания уделять воспитательному аспекту экскурсии, сочетая его с образовательным аспектом. Экскурсионный материал должен быть подобран и использован таким образом, чтобы он развивал познавательные способности участников экскурсии, воспитывал у них высокие духовно-нравственные качества — любовь к прошлому и настоящему своей Родине, уважение к другим народам, коллективизм и т. д.

Эффективность экскурсии как педагогического процесса зависит от уровня активности обеих сторон — экскурсовода и экскурсантов. Создатели экскурсий для учащейся молодежи в 1920-е годы ставили задачу — добиться максимальной активности и самостоятельности экскурсантов, побудить их самостоятельно «работать» на экскурсиях. От экскурсовода требовали так вести показ объектов, чтобы подводить экскурсантов к анализу зрительных впечатлений, накопленных в ходе наблюдения объектов. Важной частью педагогического процесса, который протекает в ходе экскурсии, является осмысление экскурсионной информации. В ходе такого осмысления в сознании экскурсантов происходят различные мыслительные операции — сравнение с ранее увиденным и услышанным, сопоставление данного объекта с другим, выделение главного и второстепенного, обобщение, выводы.

Еще одной задачей учебной экскурсии является формирование у экскурсантов практических навыков самостоятельного наблюдения и анализа наблюдаемых объектов. Экскурсия своей наглядностью, методическими приемами показа, формами рассказа способствует познавательной активизации экскурсантов. Для решения этой задачи экскурсовод стремится привить группе определенную «экскурсионную грамотность», прежде всего умение видеть объект. Важное место в экскурсионном процессе занимает также организаторская работа экскурсовода, проводимая на протяжении всего маршрута с момента посадки группы в экскурсионный автобус и с первых шагов в пешеходной экскурсии.

Важной частью учебной экскурсии является послеэкскурсионная работа экскурсовода. Перед экскурсоводом ставится задача — пре-

вратить окончание экскурсии в начало самостоятельной домашней работы ее участников по закреплению и углублению полученных знаний. Экскурсанты получают рекомендации, как продолжить самообразование; им сообщаются список литературы для чтения, перечень кинофильмов для просмотра, названия экскурсий, которые необходимо посетить в дальнейшем.

В педагогической деятельности экскурсовода различают следующие технологические этапы:

- 1) подготовку экскурсовода и группы к экскурсии;
- 2) проведение самой экскурсии;
- 3) послеэкскурсионную работу, закрепляющую экскурсионный материал.

Экскурсовод осуществляет две педагогические задачи: *дидактическую* — формирование у экскурсантов предметных знаний из определенной области, и *воспитательную* — формирование мировоззрения, норм поведения и речевого этикета. Для экскурсовода, как и для педагога, характерны четыре компонента деятельности: конструктивный, организаторский, коммуникативный и познавательный.

Конструктивный компонент — это комплекс умений отобрать и правильно оформить экскурсионный материал, перестроить план проведения экскурсии, схему использования методического приема, содержание своей информации.

Организаторский компонент — это умения методически грамотно осуществить руководство группой, организовать сообщение информации, направить внимание экскурсантов на необходимые объекты, обеспечить выполнение программы обслуживания.

Коммуникативный компонент — это профессиональные умения установить деловые отношения с группой, водителем автобуса, работниками музея, методистами бюро, руководителем методической секции и с другими экскурсоводами. Установлению коммуникативных контактов с аудиторией способствуют такие личностные качества экскурсовода, как приветливость, доброжелательность, манера поведения и непринужденность во взаимоотношениях с аудиторией. Для каждого экскурсовода естественным является волнение при встрече с группой. В то же время экскурсовод не должен проявлять неуверенность, суетиться, излишне жестикулировать, торопливо вести свой рассказ.

Познавательный компонент — это умения постоянно совершенствовать содержание экскурсий, методику и технику их проведения; анализировать особенности экскурсионного процесса, ре-

зультаты своей деятельности и на этой основе совершенствовать педагогическое мастерство; дифференцировано подходить к различным группам экскурсантов.

Профессиональная деятельность экскурсовода отличается от других видов деятельности по уровню психологического напряжения. Результатом этой деятельности является конкретный «психологический продукт» — то, к чему стремится каждый педагог: влияние на психику другого человека в нужном направлении. Результат этот неоднозначен. Он зависит от знаний и профессионального мастерства педагога. Полученный «продукт» может быть положительным, отрицательным или нейтральным. Судить о нем можно по знаниям, умениям и навыкам, усвоенным учащимися и воспитуемыми, а также по их поведению.

Важно, чтобы экскурсовод хорошо владел педагогическим мастерством, которое, как отмечал А.С. Макаренко, «может быть доведено до большой степени совершенства, почти до степени техники». Составной частью мастерства экскурсовода является владение педагогической техникой. Ее составными элементами являются:

- 1) речевые умения (умение говорить грамотно, понятно, красиво). Выразительно интонировать свою речь, выражать в речи определенные мысли и чувства;
- 2) мимическая и пантомимическая выразительность, точные жесты, выразительные взгляды, улыбка;
- 3) умение управлять своим эмоциональным состоянием, быть приветливым, доброжелательным;
- 4) владение элементами режиссерских и актерских умений. Все это позволяет экскурсоводу оказывать активное речевое и неречевое воздействие на аудиторию.

Вместе с тем, опыт показывает, что эффективность учебной экскурсии определяется не столько успешностью ее проведения, сколько тщательной подготовкой экскурсии и учащихся, педагогической завершенностью оценки результатов.

Экскурсии на промышленные и другие предприятия, в музеи и на выставки являются важным дидактическим средством повышения познавательной активности и трудового воспитания, поддержки и сопровождения жизненного и профессионального самоопределения школьников.

Вместе с тем, далеко не всегда достигается положительный результат — дети и подростки остаются равнодушными, не появляется интерес, более того, часто они выносят выводы, противопо-

ложные тем, к которым стремился организатор (педагогический менеджер).

Причины малой эффективности экскурсий связаны со слабой их не только методической, но и методологической подготовкой. Весьма часто планируется созерцательность, отказ от аналитической работы учащихся. Экскурсия часто рассматривается не как важная часть учебно-воспитательного процесса и образовательной среды, а как некоторое необязательное дополнение.

Многообразие возможных экскурсий, их целей и условий проведения не позволяет предложить однозначный сценарий организации и тем более управления экскурсией, но может быть предложен фрейм (абрис, каркас, рамка) гибкого алгоритма подготовки и проведения экскурсии с учащимися старших классов.

Каждый этап учебной экскурсии имеет свою структуру и предполагает выполнение определенного алгоритма:

Подготовка экскурсии:

а) предварительное ознакомление с объектом. Оценка уровня информированности и интересов учащихся;

б) информационная подготовка. Выбор даты и времени проведения экскурсии;

в) определение целей экскурсии. Выбор транспортных средств;

г) разработка сценария экскурсии;

д) подготовка заданий учащимся. Обеспечение безопасности.

Разработанный сценарий экскурсии предполагает введение понятий, представлений, которые должны быть дополнены зрительным рядом в процессе экскурсии. Другими словами, увиденное на экскурсии должно обогатить представления учащихся на вербальном уровне.

Учащиеся должны иметь ясное представление о характере их деятельности в ходе экскурсии (ознакомление, поиски ответов на поставленные вопросы, вопросы по ходу экскурсии, соблюдение дисциплины и этических норм, подготовка отчета и др.).

Форма отчетности должна быть понятна и интересна учащимся.

Выбор формы отчетности по проведенной экскурсии предоставляется учителю (преподавателю) и каждому учащемуся.

Вероятно, далеко не всегда целесообразно требовать письменного отчета по установленной форме, однако экскурсия в любом случае не должна заканчиваться ничем.

8. ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С УЧЕБНОЙ КНИГОЙ

Данная технология обучения находит свое применение в учебно-воспитательном процессе средней школы и высшего учебного заведения. За время пребывания в высшей школе студент должен изучить и освоить значительное количество учебников, статей, книг и другой необходимой для будущего специалиста литературы на родном и иностранном языках. В связи с этим перед студентами стоит большая и важная задача — в совершенстве овладеть рациональными приемами работы с учебной литературой.

Многие студенты (особенно младших курсов) работают с книгой упрощенно и, вследствие этого, не могут добиться необходимых результатов. Нередко можно наблюдать поверхностное чтение: текст книги не подвергается анализу, обдумыванию, в нем не выделяется главное, существенное, делается попытка усвоить все подряд: и важное, и второстепенное. У некоторых студентов превалирует торопливое чтение, стремление поскорей дойти до конца статьи, главы и не фиксируется внимание на трудных положениях материала. Есть немало студентов, которые и учебник, и научную литературу читают рассеянно, невнимательно, при чтении не пользуются словарями, справочниками; вследствие чего многие слова, выражения и мысли воспринимаются неточно, а иногда и неверно.

Умение рационально работать над книгой — необходимое и важное качество каждого учащегося. Любить книги, постоянно изучать их, знать литературу по своей специальности — важнейшая задача высшей школы. Доказано, что правильно организованное чтение научной литературы чрезвычайно повышает общенаучный и специальный кругозор читающего. Начитанный студент владеет хорошо развитой речью, широким мышлением, блестящей памятью и эрудицией. А эти качества являются важнейшими показателями общей культуры человека.

Педагогической наукой выработан ряд технологических требований для работы с учебной книгой, соблюдение которых поможет каждому студенту взять из книг самое ценное и стать широко образованным и культурным человеком. Каковы же эти требования?

Приступая к работе над книгой, следует сначала ознакомиться с материалом в целом: оглавлением, аннотацией, введением и заключением путем беглого чтения-просмотра, не делая никаких записей.

Этот просмотр позволит получить представление обо всем материале, который необходимо усвоить.

После этого следует переходить к внимательному чтению — штудированию материала по главам, разделам, параграфам. Это самая важная часть работы по овладению книжным материалом. Читать следует про себя. (При этом читающий меньше устает, усваивает материал примерно на 25% быстрее, по сравнению с чтением вслух, имеет возможность уделить больше внимания содержанию написанного и лучше осмыслить его). Никогда не следует обходить трудные места книги. Их надо читать в замедленном темпе, чтобы лучше понять и осмыслить.

Нельзя ожидать, чтобы можно было за один раз достигнуть полного выяснения всех особенностей изучаемого материала. Рекомендуется возвращаться к нему еще несколько раз, чтобы то, что осталось непонятным, дополнить и выяснить при повторном чтении.

Изучая книгу, надо обращать внимание на схемы, таблицы, карты, рисунки, математические формулы: рассматривать их, обдумывать, анализировать, устанавливать связь с текстом. Это поможет понять и усвоить изучаемый материал.

При чтении необходимо пользоваться словарями, чтобы всякое незнакомое слово, термин, выражение было правильно воспринято, понято и закреплено в памяти.

Следует стремиться выработать у себя не только сознательное, но и беглое чтение. Особенно это умение будет полезным при первом просмотре книги. Обычно студент 1–2 курса при известной тренировке может внимательно и сосредоточенно прочитать 8–10 страниц в час и сделать краткие записи прочитанного. Многие студенты прочитывают 5–6 страниц. Этого недостаточно. Слишком медленный темп чтения не позволит изучить многие важные и нужные статьи книги. Обучаясь быстрому чтению (самостоятельно или на специальных курсах), можно научиться прочитывать не менее 50–60 страниц в час. Одновременно с этим приобретается способность концентрироваться на важном и схватывать основной смысл текста.

Запись изучаемого — лучшая опора памяти при работе с книгой, особенно научной. Читая книгу, следует делать выписки, зарисовки, составлять схемы, тезисы, выписывать цифры, цитаты, вести конспекты. Запись изучаемой литературы лучше делать наглядной, легко обозримой, расчлененной на абзацы и пункты. Педагогика

учит — что прочитано, продумано и записано, то становится действительно личным достоянием работающего с книгой.

Основной принцип выписывания из книги: лишь самое существенное и в кратчайшей форме.

Различают три основные формы выписывания:

1. Дословная выписка или цитата с целью подкрепления того или иного положения, авторского довода. Эта форма применяется в тех случаях, когда нельзя выписать мысль автора своими словами, не рискуя потерять ее суть. Запись цитаты надо правильно оформить: она не терпит произвольной подмены одних слов другими; каждую цитату надо заключить в кавычки, в скобках указать ее источник: фамилию и инициалы автора, название труда, страницу, год издания, название издательства.

Цитирование следует производить только после ознакомления со статьей в целом или с ближайшим к цитате текстом. В противном случае можно выхватить лишь отдельные мысли, не всегда точно или полно отражающие взгляды автора на данный вопрос в целом.

2. Выписка «по смыслу» или тезисная форма записи. Тезисы — это кратко сформулированные самим читающим основные мысли автора. Это самая лучшая форма записи. Делается такая выписка с теми же правилами, что и дословная цитата. Главное в тезисах — умение кратко, закончено (не теряя смысл) сформулировать каждый вопрос, основное положение.

3. Конспективная выписка имеет особенно важное значение для овладения научными знаниями. Конспект — наиболее эффективная форма записей при изучении научного источника. В данном случае кратко записываются важнейшие составные пункты, тезисы, мысли и идеи текста. Подробный обзор содержания может быть важным подспорьем для запоминания и вспомогательным средством для нахождения соответствующих мест в тексте. Делая в конспекте дословные выписки особенно важных мест книги, нельзя допускать, чтобы весь конспект был «списыванием» с книги. Усвоенные мысли необходимо выразить своими словами, своим слогом и стилем. Творческий конспект — наиболее ценная и богатая форма записи изучаемого материала, включающая все виды записей: и план, и тезис, и свое собственное замечание, и цитату, и схему.

Обзор текста можно составить также посредством логической структуры, вместо того, чтобы следовать повествовательной схеме. С помощью конспективной выписки можно также составить пред-

ложение о том, какие темы освещаются в отдельных местах разных книг. Дополнительное указание номеров страниц облегчит нахождение этих мест.

Конспекты, тезисы, цитаты могут иметь две формы: тетрадную и карточную. При тетрадной форме каждому учебному предмету необходимо отвести особую отдельную тетрадь.

Если используется карточная форма, то записи следует делать на одной стороне карточки. Для удобства пользования вверху карточки надо написать название изучаемого вопроса, фамилию автора, название и УДК (универсальная десятичная классификация) изучаемой книги.

Карточки можно использовать стандартные или изготовить самостоятельно из белой бумаги (полуватмана). Карточки обычно хранят в специальных ящиках или в конвертах. Эта система конспектирования имеет ряд преимуществ перед тетрадной: карточками удобно пользоваться при докладах, выступлениях на семинарах; такой конспект легко пополнять новыми карточками, можно изменить порядок их расположения, добываясь более четкой, логической последовательности изложения.

И, наконец, можно применять для этих же целей персональный компьютер. Сейчас существует великое множество самых различных прикладных программ (органайзеров и пр.), которые значительно облегчают работу при составлении выписок из научной и специальной литературы. А используя сеть Internet, можно получать уже готовые подборки литературы.

9. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Дидактическая игра и игровые технологии представляют огромный интерес для педагогов. Не раз возникала попытка научной классификации игры и определение ее каким-нибудь одним исчерпывающим понятием, но к настоящему моменту научно определены всего лишь связи между игрой и человеческой культурой, выяснено значение, которое оказывает игра на развитие личности ребенка и взрослого, эмпирическим путем выявлена биологическая природа игры и ее обусловленность психологическими и социальными факторами.

Между тем игровые технологии так и остаются «инновационными» в системе отечественного образования.

Несомненно, и в отечественной и в мировой педагогической практике накоплен багаж, который может быть использован. Это, в первую очередь, инновационные игровые технологии. Они нашли широкое применение в учебно-воспитательной работе с детьми разных возрастов. Игровые технологии имеют огромный потенциал с точки зрения приоритетной образовательной задачи — формирования субъектной позиции ребенка в отношении собственной деятельности, общения и самого себя.

В советской школе игре незаслуженно уделялось мало внимания, однако в дошкольных учреждениях она является основной методикой воспитания и обучения, то есть развития личности ребенка. Разработаны эти технологии и в практике внешкольных заведений, внеклассные мероприятия также не могут без них обойтись.

Игра настолько уникальное явление бытия, что она просто не могла не быть использована в различных сферах деятельности человечества, в том числе и в педагогической. В педагогическом процессе игра выступает как метод обучения и воспитания, передачи накопленного опыта, начиная уже с первых шагов человеческого общества по пути своего развития. Согласно мнению Г.К. Селевко, игровая деятельность используется в следующих случаях:

в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;

как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии;

в качестве урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);

как технология внеклассной работы.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме разнообразных педагогических игр, которые отличаются от игр вообще тем, что они обладают четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые в свою очередь обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Говоря о характеристиках игры, необходимо отметить особенности их трансформации в игре педагогической: ситуация классно-урочной системы обучения не дает возможности проявиться игре, в так называемом «чистом виде», преподаватель должен организовывать и координировать игровую деятельность детей. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые должны выступать как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности. Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий проходит по таким основным направлениям:

1. Дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи.
2. Учебная деятельность подчиняется правилам игры.
3. Учебный материал используется в качестве ее средства.
4. В учебную деятельность вводятся соревнования, которые способствуют переходу дидактических задач в разряд игровых.
5. Успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом (Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998. с.23).

Игра является достаточно трудоемкой формой организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Подготовка игры требует обыкновенно на порядок большего количества времени, нежели ее проведение. Возможно, в будущем будет создан банк игровых образовательных технологий, что позволит экономить силы, но пока его не существует.

Игра не является педагогической панацеей. Существует большая опасность использования педагогами псевдоигровых форм. Многие замечательные образовательные технологии оборачиваются пустой оболочкой при использовании их формально. Зачастую педагоги называют игрой все то, что не имеет стандартной формы «фронтальный опрос — новый материал — закрепление — домашнее задание». Здесь обозначена проблема, пути решения ее можно указать только в общих чертах:

- увлечение самого педагога игровыми формами;
- запрет на «обязательность» внедрения игр;
- проработка требований к игре (наличия легенды, мотивов, структуры отношений и т. д.).

Игра — живое явление, более широкое, чем вкладываемое в нее дидактическое наполнение. Поэтому дети могут легко перейти «от цели к мотиву», то есть увлечься игровой оболочкой и потерять образовательное содержание.

Существует также опасность возникновения «игровой аддикции» (зависимости от игры). Игра настолько привлекательна для школьников, что зачастую даже витальные потребности могут быть депривированы — подростки, увлеченные компьютерными играми, могут отказывать себе в еде и питье. Происходит это, по-видимому, из-за того, что игра реализует не менее значимые потребности — в общении, самоутверждении и т. д. Очевидно, что при возникновении зависимости необходимо выяснить, каков механизм, какую потребность ребенок реализует в игре. И попытаться найти аналог этой деятельности в других сферах жизни.

Игра — это технология педагогики будущего, но, внедряя игры в образование, необходимо учитывать возможные опасности и ограничения игры.

Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребностей, самоутверждения, самореализации.

В структуру игры как процесса входят:

- * роли, взятые на себя играющими;
- * игровые действия как средства реализации этих ролей;
- * игровое употребление предметов, т. е. замещение реальных вещей игровыми, условными;
- * реальные отношения между играющими;
- * сюжет (содержание) — область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Педагогические игры — достаточно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса. Основное отличие педагогической игры от игры вообще состоит в том, что она обладает существенным признаком — четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Педагогические игры достаточно разнообразны по:

- * дидактическим целям;
- * организационной структуре;
- * возрастным возможностям их использования;
- * специфике содержания.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр.

В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- * в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- * в качестве элементов (иногда весьма существенных) более обширной технологии;
- * в качестве урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- * в качестве технологий внеклассной работы (коллективные творческие дела).

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком — наличием четко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата, которые могут быть обоснованы, выделены в ясном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Определение места и роли игровой технологии в учебном процессе, сочетания элементов игры и учения во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр.

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

Технология развивающих игр Б.П. Никитина интересна тем, что программа игровой деятельности состоит из набора развивающих игр, которые при всем своем разнообразии исходят из общей идеи и обладают характерными особенностями.

Каждая игра представляет собой набор задач, которые ребенок решает с помощью кубиков, квадратов из картона или пластика, деталей из конструктора-механика. В своих книгах Никитин предлагает развивающие игры с кубами, узорами, рамками и вкладышами М. Монтессори, уникубом, планами и картами, квадратами, наборами «Угадай-ка», таблицами сотни, «точечками», «часами»,

термометром, кирпичиками, кубиками, конструкторами. Дети играют с мячом, веревками, резинками, камушками, орехами, пробками, пуговицами, палками. Предметные развивающие игры лежат в основе строительно-трудовых и технических игр и способствуют развитию интеллекта.

Задачи даются ребенку в различной форме: в виде модели, плоского рисунка в изометрии, чертежа, письменной или устной инструкции. Так знакомят его с разными способами передачи информации. Решение задачи предстает перед ребенком не в абстрактной форме ответа математической задачи, а в виде рисунка.

В этом и заключается их главная особенность — удалось объединить один из основных принципов обучения — от простого к сложному — с очень важным принципом творческой деятельности — самостоятельно по способностям, когда ребенок может подняться до «потолка» своих возможностей.

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

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

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, усваивать ряд учебных элементов. Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов — забота каждого учителя начальной школы.

10. ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛОВЫХ ИГР

Одним из примеров игровых технологий, нашедших широкое применение в современной образовательной практике, является деловая игра.

Метод **деловой игры** первоначально появился не в системе образования, а в практической сфере управления. Сейчас деловые игры применяются в самых различных областях практики: в исследовательской работе, в процессе проектных разработок, при коллективной выработке решений в реальных производственных ситуациях, а также в военном деле.

Суть метода деловой игры как метода обучения заключается в учебном моделировании ситуаций той деятельности, которой предстоит обучить учащихся, чтобы на моделях, а не на реальных объектах учить будущих специалистов выполнять соответствующие профессиональные функции. Например, при преподавании педагогики в вузе можно разыгрывать ситуации: «урок», «работа с отстающими», «разбор ошибок» и т. д. Такая деловая игра заранее планируется (составление сценария, распределение ролей, выбор ситуаций и т. д.) и проводится на практическом занятии.

«Деловая игра», поставив учащегося в ситуацию реальных действий в роли конкретного действующего лица (учителя, завуча, директора, методиста и пр.) заставляет его мыслить конкретно и предметно, с ясно осознаваемой целью достичь реально ощутимого результата. Это обстоятельство обостряет внимание обучаемого, делает целеустремленное мышление, а значит, способствует лучшему усвоению.

Первая деловая игра была разработана и проведена в СССР в 1932 году М.М. Бирштейн. В 1938 году деловые игры в СССР постигла участь ряда научных направлений. Они были запрещены. Их второе рождение произошло только в 1960-х гг., после того, как появились первые деловые игры в США.

Деловая игра зародилась как инструмент поиска управленческих решений в условиях неопределенности и многофакторности. В настоящее время она используется в учебном процессе вузов, как педагогическая технология, или один из методов активного обучения, при проведении социально-психологических тренингов и на производстве для решения производственных, социальных и психологических задач. Во всех случаях присутствует «двуплановость

деловой игры» и решаются не только игровые или профессиональные задачи, но одновременно происходит обучение и воспитание участников.

Психолого-педагогические принципы организации деловой игры:

- *принцип имитационного моделирования* конкретных условий и динамики производства. Моделирование реальных условий профессиональной деятельности специалиста во всем многообразии служебных, социальных и личностных связей является основой методов интерактивного обучения;

- *принцип игрового моделирования* содержания и форм профессиональной деятельности. Реализация этого принципа является необходимым условием учебной игры, поскольку несет в себе обучающие функции;

- *принцип совместной деятельности*. В деловой игре этот принцип требует реализации посредством вовлечения в познавательную деятельность нескольких участников. Он требует от разработчика выбора и характеристики ролей, определения их полномочий, интересов и средств деятельности. При этом выявляются и моделируются наиболее характерные виды профессионального взаимодействия «должностных» лиц;

- *принцип диалогического общения*. В этом принципе заложено необходимое условие достижения учебных целей. Только диалог, дискуссия с максимальным участием всех играющих способна породить поистине творческую работу. Всестороннее коллективное обсуждение учебного материала обучающимися позволяет добиться комплексного представления ими профессионально значимых процессов и деятельности.

- *принцип двуплановости* отражает процесс развития реальных личностных характеристик специалиста в «мнимых», игровых условиях. Разработчик ставит перед обучающимся двойного рода цели, отражающие реальный и игровой контексты в учебной деятельности.

- *принцип проблемности* содержания имитационной модели и процесса ее развертывания в игровой деятельности.

Цели использования можно определить следующим образом:

- формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов;

- воспитание системного мышления специалиста, включающее целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире;

- передача целостного представления о профессиональной деятельности и ее крупных фрагментах с учетом эмоционально-личностного восприятия;

- обучение коллективной мыслительной и практической работе, формирование умений и навыков социального взаимодействия и общения, навыков индивидуального и совместного принятия решений;

- воспитание ответственного отношения к делу, уважения к социальным ценностям и установкам коллектива и общества в целом;

- обучение методам моделирования, в том числе математического, инженерного и социального проектирования.

Характерные признаки деловой игры можно представить следующим перечнем:

1. Распределение ролей между участниками игры.

2. Различие ролевых целей участников при выработке решений, которые способствуют возникновению противоречий между участниками, конфликта интересов.

3. Наличие управляемого эмоционального напряжения.

4. Взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли.

5. Наличие общей игровой цели у всего игрового коллектива.

6. Коллективная выработка решений участниками игры.

7. Многоальтернативность решений.

8. Наличие системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры.

В соответствии с представлением об общей структуре методов активного обучения, ключевым, центральным элементом является имитационная модель объекта, поскольку только она позволяет реализовать цепочку решений. В качестве модели может выступать организация, профессиональная деятельность, совокупность законов или физических явлений и тому подобное. В сочетании со средой (внешним окружением имитационной модели), имитационная модель формирует проблемное содержание игры.

Действующими лицами в деловой игре являются участники, организуемые в команды, и выполняющие индивидуальные или командные роли. При этом и модель, и действующие лица находятся в игровой среде, представляющей профессиональный, социальный или общественный контекст имитируемой в игре деятельности специалистов. Сама игровая деятельность предстает в виде вариативного воздействия на имитационную модель, зависящего от ее со-

стояния и осуществляемого в процессе взаимодействия участников, регламентируемого правилами.

Систему воздействия участников на имитационную модель в процессе их взаимодействия можно рассматривать как модель управления. Вся игровая деятельность происходит на фоне и в соответствии с дидактической моделью игры, включающей такие элементы, как игровая модель деятельности, система оценивания, действия игротехника и все то, что служит обеспечением достижения учебных целей игры.

11. ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ РОЛЕВЫХ ИГР

Ролевая игра — (англ. *Role-playing game* — *RPG*) — игра развлекательного назначения, вид драматического действия, участники которого действуют в рамках выбранных ими ролей, руководствуясь характером своей роли и внутренней логикой среды действия, вместе создают или следуют уже созданному сюжету. Действия участников игры считаются успешными или нет в соответствии с принятыми правилами. Игроки могут свободно импровизировать в рамках выбранных правил, определяя направление и исход игры.

Таким образом, сам процесс игры представляет собой моделирование группой людей той или иной ситуации. Каждый из них ведет себя свободно, играя за своего персонажа.

Сюжет, предлагаемый мастером игры, и описываемый им мир составляет основу ролевой игры. Мир может быть полностью придуманным, основываться на каком-нибудь художественном произведении (книге, фильме или пьесе).

Достижение цели не обязательно является основной задачей ролевой игры, а в некоторых ролевых играх ее вообще нет. Главной задачей может выступать развитие персонажа, правильный отыгрыш или исследование мира.

Начиная с 1970-х годов XX века ролевая игра стала использоваться в обучении иностранным языкам, и примерно в то же время — в практике психологии и психиатрии.

На Западе ролевые игры изначально были настольные. Об этом свидетельствуют история и названия: *role-playing games* — означает именно настольные ролевые игры. Они появились раньше, чем *live-action roleplaying games* — ролевые игры живого действия.

Условно можно выделить следующие периоды становления и развития технологии организации и проведения ролевых игр:

Академический (1970 г. — начало 1980-х гг.). В эту эпоху понятие «ролевая игра» пока еще не находится в фокусе внимания широкой публики, однако эпизодически присутствует в педагогике и психологии.

Неформальный (начиная со второй половины 1980-х гг. по настоящее время) характеризуется представлением о ролевой игре как о форме проведения досуга, самоценном явлении, а не как об одном из методов воспитания, обучения. В этот период активно формируется база ролевого движения; проводятся первые широкомасштаб-

ные обучающие ролевые игры. Ролевые клубы в отдельных городах успешно социализируются.

Деловые ролевые игры применяются в профессиональном образовании методом моделирования каких-либо жизненных ситуаций, например, работы в трудовом коллективе. В этом случае участники принимают роли различных должностей и профессий.

В **настольных** ролевых играх все действие происходит в воображении участников, и развитием событий в большинстве случаев управляет так называемый мастер в соответствии с заранее заданными правилами, или без них.

В ролевых играх **живого действия** игроки физически участвуют в событиях игры. При этом также есть правила и мастера. В данном случае мастера отвечают не за весь мир, а только за немоделированную его часть. Иногда мастера так или иначе контролируют игровую мир целиком посредством введения мастерских персонажей. Правила также описывают только те действия, которые заменены моделью.

В **компьютерных** ролевых играх вся окружающая игроков обстановка управляется компьютерной программой. Нередко такие игры рассчитаны на одного игрока и имеют предписанный сюжет (развитие которого, в определенной степени, зависит от решений игрока). В последние годы широкое распространение получили многопользовательские ролевые онлайн игры в которых тысячи игроков взаимодействуют друг с другом через интернет.

Ролевые игры **по электронной почте** — игры с небольшим количеством игроков и одним мастером, проводимые посредством электронной почты (например, Мафия), а также родственные им форумные ролевые игры и браузерные ролевые игры (например, BiteFight).

Примером ролевой игры может служить «Экспедиция». Игроками отыгрывается высадка на неизвестную планету с неизвестными им свойствами, причем другая часть игроков отыгрывает именно различные свойства планеты. Мастер игры при этом лишь координирует действия игроков.

12. ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

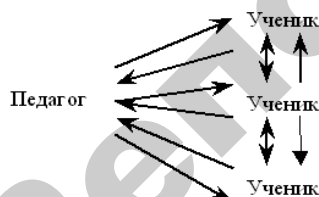
Интерактивное обучение — это обучение, построенное на взаимодействии всех субъектов педагогического процесса, включая педагога. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, фасилитатора, создателя условий для инициативы учащихся. Интерактивное обучение — это обучение, погруженное в общение, оно сохраняет конечную цель и основное содержание предмета, но видоизменяет формы и приемы ведения урока.

Кроме того, интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии учащихся со своим опытом и опытом своих друзей, так как большинство интерактивных упражнений обращается к опыту самого учащегося, причем не только учебному, школьному. Новое знание, умение формируется на основе такого опыта.

В деятельности преподавателя главное место занимает группа взаимодействующих учащихся, которые, обсуждая вопросы, спорят и соглашаются между собой, стимулируют и активизируют друг друга. При применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину. Действует и такой психологический феномен, как заражение, и высказанная соседом мысль способна непроизвольно вызвать собственную аналогичную или близкую к высказанной или, наоборот, вовсе противоположную.

Во время таких занятий от преподавателя требуется гораздо больше активности и творчества, чем тогда, когда оно проходит в форме пересказа вычитанных в книгах или давно известных истин. Формы участия преподавателя в дискуссии могут быть самыми разнообразными, но ни в коем случае не навязыванием своего мнения. Лучше всего это делать путем тонко рассчитанного управления ходом дискуссий, через постановку проблемных вопросов, требующих продуктивного мышления, творческого поиска истины.

Схема 1.



В России использование активных и интерактивных методов широко практиковалось в 20-х гг. XX в. (проектный, лабораторно-бригадный метод, производственные, трудовые экскурсии, практики). Дальнейшая разработка этих методов присутствует в трудах В.А. Сухомлинского (1960-е гг.), а также в опыте представителей «педагогике-сотрудничества» (1970-80-е гг.) — В.Ф. Шаталова, Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенковой и многих других. Особый интерес представляет и опыт зарубежных педагогов.

Исследования, проведенные в 1980-х гг. Национальным тренинговым центром (США, штат Мэриленд), показали, что интерактивные методы обучения позволяют резко увеличить процент усвоения учебного материала.

К методам интерактивного обучения могут быть отнесены:

1) эвристическая беседа, 2) метод дискуссии, 3) «мозговая атака», 4) метод «круглого стола», 5) метод «деловой игры», 6) конкурсы практических работ с их обсуждением и др.

Эвристическая беседа. Метод получил название от восходящего к Сократу метода обучения «эвристика» (гр. — нахожу, отыскиваю, открываю). Данный метод путем искусно сформулированных наводящих вопросов и примеров побуждал учеников прийти к самостоятельному правильному ответу. По своей психологической природе эвристическая беседа, в современном понимании — это коллективное мышление или беседа как поиск ответа на проблему. В педагогике этот метод принято считать методом проблемного обучения (проблемно-поисковая беседа). Объясним, почему эвристическую беседу мы рассматриваем не в ряду методов проблемного обучения, хотя она построена на мыслительном поиске решения учебной проблемы. Дело в том, что в беседе мыслительный поиск превращается в поиск коллективный, где происходит обмен мнениями, предположениями, догадками, различными вариантами промежуточных решений, когда учащиеся ищут истину во взаимодействии и во взаимопомощи, активизируя мышление друг друга. Следует иметь в виду, что этот метод предполагает наличие у учащихся определенного запаса знаний, представлений, понятий. При подготовке к беседе преподаватель должен: а) четко определить цель; б) составить план-конспект; в) подобрать наглядные средства; г) сформулировать основные и вспомогательные вопросы. Важно правильно формулировать и задавать вопросы:

- они должны быть логически связаны;
- они должны соответствовать уровню развития учащихся;

— они не должны подсказывать ответ.

Помните: вопрос задается всему классу, всей группе. После небольшой паузы для обдумывания вызывается учащийся. Необходимо привлечь других учащихся, исправлять, уточнять, дополнять ответ. Беседа — сложный метод, так как требует определенного напряжения сил, соответствующих условий, мастерства преподавателя, который внимательно слушает ответы, правильные одобряет, ошибочные комментирует, уточняет и вовлекает в процесс работы всю группу.

Дискуссия как метод интерактивного обучения успешно применяется в системе учебных заведений на Западе, в последние годы стала применяться и в нашей системе образования. Метод дискуссии (учебной дискуссии) представляет собой «вышедшую из берегов» эвристическую беседу. Смысл данного метода состоит в обмене взглядами по конкретной проблеме. Это активный метод, позволяющий научиться отстаивать свое мнение и слушать других.

Обычно предполагается, что из мышления рождается ответ на высказывание оппонента в дискуссии, поэтому разномыслие и рождает дискуссию. Однако дело обстоит как раз наоборот: спор, дискуссия рождает мысль, активизирует мышление, а в учебной дискуссии к тому же обеспечивает сознательное усвоение учебного материала как продукта мыслительной его проработки.

Метод дискуссии используется в процессе проведения групповых занятий: на семинарах-дискуссиях, собеседованиях по обсуждению итогов выполнения заданий на практических и лабораторных занятиях, когда студентам нужно высказываться. На лекции дискуссия в полном смысле развернуться не может, но дискуссионный вопрос, вызвавший сразу несколько разных ответов из аудитории, не приведя к выбору окончательного, наиболее правильного из них, создает атмосферу коллективного размышления и готовности слушать преподавателя, отвечающего на этот дискуссионный вопрос.

Дискуссия на семинарском (практическом) занятии требует продуманности и основательной предварительной подготовки учащихся. Нужны не только хорошие знания (без них дискуссия беспредметна), но также наличие у студентов умения выражать свои мысли, четко формулировать вопросы, приводить аргументы и т. д. Учебные дискуссии обогащают представления учащихся по теме, упорядочивают и закрепляют знания.

Метод «мозговой атаки». Название метода родилось в системе управления, а также в сфере научных исследований. Он широко применяется в экономической управленческой деятельности, менеджменте. Метод заключается в поиске ответа специалистов на сложную проблему посредством интенсивных высказываний всевозможных приходящих в голову идей, догадок, предположений, случайных аналогий. Золотое правило мозговой атаки — ничего из произнесенного участниками не подвергать сомнению, не критиковать, а обеспечить полную свободу высказывания любых идей. Такая психологическая свобода позволяет вести себя раскованно, не бояться ставить себя в неловкое положение неудачной репликой, показаться неумным, смешным и т. д. В такой обстановке рождаются самые невероятные, поистине сумасшедшие идеи, многие из которых в дальнейшем, после тщательного анализа могут быть отсеяны, но неожиданно возникает то, что надо для решения данной проблемы. Ради этого и затевается мозговая атака.

Метод мозговой атаки может быть использован в преподавании психологии, когда ставится цель убедить обучаемых в трудности разрешения какой-либо проблемы. Таковы, например, некоторые проблемы педагогики (противоречия между нравственностью и свободой нравов современной молодежи и задачи воспитания); психологии (законы развития психики и практика обучения и воспитания); в педагогической психологии (проблема подросткового кризиса в психическом развитии).

Метод круглого стола был заимствован из области политики и науки. В обучении метод круглого стола используется для повышения эффективности усвоения теоретических проблем путем рассмотрения их в разных научных аспектах, с участием специалистов разного профиля. Так, например, для студентов юридического факультета, изучающих раздел психологии «Личность и деятельность юриста», преподаватель психологии провел занятие по теме «Психология криминального поведения» методом круглого стола. На занятии присутствовал и преподаватель-юрист с кафедры уголовного права. Он наравне с преподавателем психологии задавал студентам вопросы, уточнял их высказывания, давал разъяснения, приводил примеры. А преподаватель психологии, являясь ведущим, включался в разговор вслед за очередным высказыванием или вопросом преподавателя-юриста. Это было необходимо потому, что правовые вопросы, особенно конкретное поведение человека (пострадавшего или преступника, следователя или подследственного,

судьи или свидетеля и т. п.) требовали психологической оценки, интерпретации или объяснения. Эта сторона криминального поведения людей и была предметом всего занятия, поскольку студентов-юристов в криминалистике интересовали не только сугубо правовые и специальные вопросы криминологии, но и психология преступника и жертвы, судьи и свидетеля, прокурора и адвоката. Обсуждение этих психологических вопросов прошло активно благодаря не только подключению к занятию представителя юридической науки, но и возможности для студентов применить свои правовые знания в области криминалистики в качестве материала для психологического анализа.

Таким образом, тема была рассмотрена с двух сторон — юридической (криминологической) и психологической, что обеспечило ее глубокое усвоение. Метод круглого стола применим и в других формах. Так, можно в рамках студенческой учебно-методической конференции провести «круглый стол» студентов-психологов с группой студентов-социологов. Главное, выбрать общую тему, входящую в программы как по психологии, так и других смежных предметов (социологии и др.). Есть опыт проведения такого рода занятий с приглашением студентов и преподавателей другого вуза по одной и той же специальности — психологии. Как видим, метод круглого стола может иметь разнообразные формы, если при этом помнить об одном важном условии и его неукоснительном соблюдении — это осознание необходимости разностороннего рассмотрения теоретической проблемы с разных позиций и точек зрения на ее практическое воплощение в жизнь.

Тренинг — это один из сравнительно новых методов интерактивного обучения. Различные ситуации, возникающие в группах тренинга, являясь учебными и в этом смысле условными, игровыми, для учащегося выступают как вполне реальные ситуации, в которых надо действовать со всей ответственностью за результат действия. Чувство ответственности здесь особое: не только перед самим собой, но и перед партнерами по группе, так как успешность действия каждого — это залог успеха деятельности всей группы.

В этом аспекте тренинг напоминает метод деловой игры, где тоже сильна ответственная зависимость участников игры друг от друга. Различие же методов обучения в том, что один из них служит обучению практическому применению теории (по принципу «дело на основе теории»), а другой — практическому обучению самой теории («теория из живой практики»).

Проведение занятия методом группового тренинга требует от преподавателя большой подготовительной работы. Подготовка включает в себя:

- работу над планом — сценарием тренинга;
- работу со студентами по их настрою на активное участие в решении проблемы, выносимой на тренинг;
- самоподготовку преподавателя;
- распределение ролей между участниками, хотя роли могут получить не все, а большинство окажется в роли как бы сторонних наблюдателей и критиков, и в этом качестве принимать самое активное участие в тренинге.

Важной особенностью группового тренинга как метода обучения является такое взаимодействие обучаемых, которое превращает обычную учебную группу в наглядную модель различных социально-психологических явлений, в исследовательский полигон для их изучения или практическую лабораторию для их коррекции. Социально-психологический тренинг — это не тренировка в обычном смысле слова, не отработка каких-то конкретных навыков, а активное социально-психологическое обучение с целью формирования компетентности, активности и направленности личности в общении с людьми и повышения уровня развития группы как социально-психологического объекта.

В заключение следует отметить, что в практике преподавания психологии активные методы, скорее всего, будут выступать не в «чистом виде», не самостоятельно, а их элементы будут включены в разные доли в разные формы занятий: то в методику лекции, то в методику семинара или практических занятий. Возможно, что несколько разных методов из числа рассмотренных будут взаимодействовать на одном и том же занятии.

Таким образом, использование методов зависит от самого преподавателя и научной значимости содержания изучаемой темы. Активные методы обучения в преподавании педагогики и психологии создают обстановку, в которой взаимоотношения между преподавателем и студентами не только придают учебным занятиям активный характер в познавательном смысле, но и превращают их в процесс воспитательный.

Помимо вышперечисленных к технологиям интерактивного обучения можно отнести: творческие задания, работу учащихся в малых группах, обучающие игры, социальные проекты, интерактивную лекцию, дискуссию, учебные дебаты и др.

Применение технологии интерактивного обучения позволяет решить одновременно три основные задачи:

- 1) познавательную;
- 2) коммуникативно-развивающую;
- 3) социально-ориентационную.

В педагогическом процессе технология интерактивного обучения позволяет:

- реализовать субъект — субъектный подход в организации учебной деятельности;
- формировать активно-познавательную и мыслительную деятельность учащихся;
- усилить мотивацию к изучению предмета;
- создать благоприятную атмосферу на уроке;
- исключить монологическое преподнесение учебного материала и дублирование информации, которая может быть получена из доступных источников;
- самопроизвольно запоминать специальные термины и сведения;
- отрабатывать в различных формах коммуникативные компетенции учащихся.

Технология интерактивного обучения базируется на следующих научно-методических основах и принципах:

- обучение через опыт и сотрудничество;
- учет различий в стилях познания;
- поисковые и исследовательские методы;
- игровые методы.

В процессе реализации интерактивного обучения должны осуществляться две основные функции, необходимые для осуществления успешной учебно-познавательной деятельности:

- 1) решение поставленных задач (учебных, поведенческих и пр.)
- 2) оказание поддержки членам группы в ходе совместной работы.

Выделяются следующие этапы реализации технологии интерактивного обучения.

- Разминка.
- Объединение в группы.
- Организация учебной деятельности учащихся в группе.
- Подведение итогов.
- Презентация групповых решений.
- Рефлексия.

Каким образом можно сформировать малые группы?

Первый путь предлагает школьникам объединяться в группы «по желанию». Плюсы такого подхода заключаются в учете межличностных связей учащихся. Но существуют и минусы: формируются группы, неравные по силе, поэтому результаты совместной деятельности могут сильно различаться. Кроме того, внутри группы может сложиться атмосфера, когда интерес к общению вытесняет необходимость решения учебной задачи. И еще важный момент: упускается возможность общения с разными учащимися, искать компромиссы при неприятии их по каким-либо причинам, учиться строить отношения с разными людьми.

Второй путь заключается в формировании групп самим учителем, принимая во внимание конкретные задачи урока, учитель предусматривает состав группы.

Третий путь — формирование малых групп путем случайного подбора.

Следующий этап интерактивного обучения — организация учебной деятельности учащихся в группе. Он включает несколько ступеней:

- усвоение учебной задачи, стоящей перед группой;
- процесс поиска (обсуждения) лучшего решения;
- суммирование мнений и подведение итогов групповой работы;
- презентация группового решения поставленной задачи в рамках, определенных педагогом.

Участники малых групп работают, сидя в кругу. При этом стол в центре группы вовсе не обязателен: потребность в нем может возникнуть, только если задание включает настольную игру, выполнение письменных или графических работ. Важно, чтобы участники группы находились близко друг к другу — это способствует повышению эффективности работы.

Функции в группе могут быть четко распределены на основе самоорганизации участников: учитель предлагает роли, а участники определяют, кто какую будет исполнять. Важно, что роль лидера отсутствует, а обязанности распределены так, что ни один участник в группе не доминирует. Невозможность доминирования обеспечивается и сменой ролей в ходе выполнения заданий, что также дает возможность каждому участнику освоить широкий спектр функций.

Таблица 2

Организация групповой деятельности учащихся

Компоненты деятельности	Функции группы, ведущие к успешной деятельности	
	Решение задач	Оказание поддержки
Роли членов группы	Инициатор, разработчик, координатор, контролер, оценщик, интерпретатор, секретарь, «гонимый», докладчик, хранитель времени и др.	Вдохновитель, гармонизатор, организатор общения, доброжелательный слушатель
Содержание деятельности	Внесение, принятие предложений, сведений, мнений, их обработка	Поддержка начинаний, побуждение к высказываниям, принятие чужих идей
Результат	Мобилизация всех членов на поиск и достижение поставленной перед группой цели	Укрепление взаимной приязни членов группы и их сплоченности, что облегчает достижение групповой цели

В процессе поиска решения задачи при интерактивном обучении происходит столкновение различных точек зрения учащихся. Поэтому педагог в зависимости от ситуации может:

- изначально обозначить допустимые и недопустимые формы межличностного взаимодействия;
- дождаться конфликтной ситуации и уже постфактум познакомить учащихся с нормами поведения в группе;
- совмещать первый путь со вторым.

Следует выделить следующие нормы поведения в процессе интерактивного обучения:

- в совместной работе нет «актеров» и «зрителей», все — участники;
- каждый член группы заслуживает того, чтобы его выслушали не перебивая;
- следует говорить так, чтобы тебя понимали; высказываться непосредственно по теме, избегая лишней информации;
- если прозвучавшая информация не вполне ясна, задавать вопросы «на понимание» (например, «Правильно ли я понял?..»); только после этого делаются выводы;

- каждый имеет право попросить каждого о помощи; каждый обязан помочь тому, кто обращается за помощью;
- критикуются идеи, а не личности;
- цель в совместной деятельности заключается не в «победе» какой-либо одной точки зрения, а в возможности найти лучшее решение, узнав разные мнения по проблеме.

Учитель не вмешивается в работу малых групп, но ни на минуту не теряет контакта с учащимися, исподволь наблюдая за работой. Именно молчаливое ненавязчивое наблюдение — основная функция учителя, которая обеспечивает его соучастие, понимание состояния аудитории. Результатами наблюдений могут стать лучшее понимание особенностей учащихся, совершенствование заданий и методики обучения.

Процесс подведения итогов показывает, насколько удалось группе выполнить поставленную задачу. Существует несколько «подводных камней», к которым должен быть готов учитель. Например, на представлении решения группы вдруг выясняется, что «рупор группы» («спикер», «ритор», «говорун» и пр.) высказывает свое мнение, а не мнение группы. Или, наоборот, в процессе защиты оказывается, что далеко не каждый член группы в состоянии объяснить и доказать решение. Следовательно, функция группового сплочения не была реализована в достаточной мере. Педагог не должен бояться заострить на этом внимание класса с тем, чтобы в будущем мнение группы действительно отражало совокупное мнение всех членов. Это значит, что в процессе обсуждения нужно учиться слушать друг друга, принимать чужую точку зрения, уступать или, напротив, находить такие аргументы, которые, не обижая, доказывают правильность позиции или мнения.

От внутригруппового общения обсуждение переходит к межгрупповому. Организация презентации групповых решений зависит от задуманного построения всего занятия и может реализовываться в различных формах.

Таблица 3

Организация межгруппового общения

Формы межгруппового общения	Варианты презентации групповых решений
Совместно-индивидуальная	Каждая группа представляет итог своей деятельности; решения обсуждаются, из них выбирается лучшее («ярмарка»)
Совместно-последовательная	Продукт деятельности каждой группы становится определенной ступенью к решению общей проблемы («лесенка», «эстафета»)
Совместно-взаимодействующая	Из предложений выбираются определенные аспекты групповых решений, на основании которых затем вырабатывается общий для всего коллектива итог («мозаичная картинка»)

Следующий этап реализации технологии интерактивного обучения — рефлексия прошедшего занятия. Эффективность этого этапа зависит от многих факторов:

- учебное взаимодействие должно выполнять не только функцию решения учебной задачи, но и оказания поддержки членам группы. Если первая функция осуществляется в силу самой учебной ситуации, то реализация второй оценивается именно на рефлексивном этапе. Сложность его заключается не столько в нежелании учащихся разобраться в своих чувствах, сколько в неумении выразить свои ощущения. Поэтому педагогу надо заранее подобрать вопросы, помогающие школьникам понять и адекватным образом выразить отношение к происходящему. Например: *Легко ли работать в группе? Кто ощущал себя некомфортно и почему? Что испытывает человек, которому не дают высказаться?*

- педагог заинтересован в том, чтобы школьники учились понимать и конструктивно оценивать происходящее, поэтому он должен быть готов принять различные точки зрения учащихся, даже если они негативные. Нужно ли бояться негативных отзывов учащихся о работе? Нет, они все равно будут, особенно на первых занятиях, поскольку не все ученики готовы к такой коммуникативно-интенсивной, эмоционально и интеллектуально насыщенной форме учебы. Но для того, чтобы объяснить истоки негативной оценки педагог должен проанализировать занятость и эмоциональное состояние этого ученика. Был ли он принят в групповую работу? Не

проявлялась ли агрессия по отношению к ученику со стороны одноклассников, педагога? Соответствовал ли подбор содержания учебного задания силам и возможностям этого ученика? и т. д.

- эффективность рефлексивного этапа зависит также от готовности учащихся к самоанализу. Важно, чтобы рефлексия присутствовала на каждом занятии, чтобы в нее на первых порах включались все без исключения учащиеся (позже можно остановиться на заслушивании реплик нескольких человек). С первого же занятия необходимо принять правило «трех нельзя»: нельзя говорить о том, что уже было сказано; нельзя отказываться от сообщения своего мнения группе (под каким бы то ни было предлогом); нельзя прятать за высказыванием свое дурное настроение.

Интерактивное обучение определенным образом изменяет требования к работе педагога. Педагог с учетом актуальных запросов развития системы образования должен обладать следующими умениями:

- организовывать процесс исследования задачи таким образом, чтобы оно воспринималось учащимся как собственная инициатива;
- целенаправленно организовывать для учащихся учебные ситуации, побуждающие их к интеграции усилий;
- создавать учебную атмосферу в классе и дозировать свою помощь учащимся;
- осознавая педагогическое взаимодействие как влияние реакций обучаемых на управляющие воздействия педагога, решать нестандартные учебные и межличностные ситуации;
- сохраняя свой научный авторитет, помогать учащимся не попадать под его зависимость, которая сковывает их мыслительную деятельность, а проявлять самостоятельность в интеллектуальном поведении.

Таким образом, основы методики организации интерактивного обучения включают следующие положения:

- нахождение проблемной формулировки темы занятия;
- организация учебного пространства, располагающего к диалогу;
- мотивационная готовность учащихся и педагога к совместным усилиям в процессе познания;
- создание специальных ситуаций, побуждающих школьников к интеграции усилий для решения поставленной задачи;

- выработка и принятие правил учебного сотрудничества для школьников и педагога;

- использование «поддерживающих» приемов общения: доброжелательные интонации, умение задавать конструктивные вопросы и т. д.;

- оптимизация системы оценки процесса и результата совместной деятельности;

- развитие общегрупповых и межличностных навыков анализа и самоанализа.

В таком понимании интерактивное обучение как форма образовательного процесса действительно способно стать тем фактором, который оптимизирует сущность и структуру педагогических взаимодействий.

Во время учебной игры учителю приходится быть всегда готовым найти пути выхода из возможных незапланированных ситуаций.

а) Уход от темы. Переход учебной игры в развлекательную:

- Концентрация внимания на тему обсуждения;
- Изменить ситуацию сменой постановки вопроса;
- Завершить обсуждение;
- Фиксировать тему и цель урока на доске.

б) Нет навыков игровой деятельности:

- Более подробно объяснять условия;
- Постепенное усложнение игр: идти от простых игровых

приемов к более сложным.

в) Затягивание дискуссии, обсуждения:

- Ввести и выполнять специальные правила;
- Установить временной барьер.

г) Ученик бездельничает или вызывающе ведет себя

- Дать индивидуальное задание;
- Определить роль наблюдателя, члена жюри.

д) Нет активности:

- Ввести проблемный вопрос или противоречие;
- Смена деятельности;
- Если от недопонимания, то уточнение.

е) Повышенная физическая активность (например, после уроков физической культуры или активной большой перемены):

- Аутотренинг;
- Упражнения для глаз, против ОРЗ и т. п.;

- Элемент неожиданности.

У боязни публичного выступления может иметь несколько причин:

Нарушение речи (заикание, дефекты)

- Задействовать в другой сфере деятельности (запись высказываний, помощь в организации, жюри);

- При работе в группе продумать ответы в письменном виде (рейтинги, тесты, анкеты)

Речь не развита:

- Стимулировать к дополнению ответа, но какое-то время не давать выступления;

- Короткие диалоговые задания (вопрос — ответ);

- Рассказ по готовой схеме.

Барьером к применению может стать системность интерактивного обучения. Хороших результатов не будет, если проводить интерактив от случая к случаю. А постоянство требует максимальных усилий от учителя. Быть самому активным на каждом уроке и физически и морально тяжело. А еще и подготовка к урокам занимает массу времени и сил. Трудной задачей для учителя становится необходимость уйти в сторону, быть только участником, наблюдателем, а не ментором. И все же интерактивное обучение — несомненно интересное, творческое направление нашей педагогики. Интерактивные формы и приемы можно применять на всех этапах урока. Многие из них универсальны, хорошо подходят для многих тем педагогики и психологии, меняется лишь содержание.

13. ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Педагогическое проектирование — это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов. Педагогическое проектирование представляет собой деятельность, осуществляемую в условиях образовательного процесса и направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития. Она обусловлена потребностью разрешения актуальной проблемы, носит творческий характер и опирается на ценностные ориентации. Цель, будучи идеальным представлением конечного результата, служит основной предпосылкой проектной деятельности педагога.

В качестве *объекта* проектирования выступает, как правило, определенная педагогическая конструкция: технология, метод, содержание образования, учебная программа и т. д. *Субъектом* проектирования могут выступать педагог или группа специалистов. Каким бы ни был этот субъект, он должен обладать следующими специфическими чертами: творческим мышлением и способностью к изобретательству; профессионализмом и высокой работоспособностью; общественно значимыми ценностными ориентациями; способностью предвидеть последствия перспективных изменений действительности, реализуемых в педагогическом проекте.

Средства проектирования можно условно разделить на материальные и духовные. К первым относятся законодательные акты, документация, технические средства, схемы, таблицы и т. д. Ко вторым — общие средства научных исследований, ключевые теоретические положения смежных наук и т. д. Учитывая специфику педагогической деятельности и проектирования, подчеркнем, что большее значение имеют духовные средства, что не умаляет роли материальных.

Методы проектирования достаточно разнообразны, поскольку их использование зависит не только от проблемы и предмета проектирования (объективные критерии), но и от особенностей самих субъектов, от того набора методов, которыми владеют конкретные проектировщики (субъективные критерии). В частности, к ним относятся эвристические методы решения изобретательских задач, моделирование, методы квалиметрии и т. д.

Результатом проектирования является педагогический проект, функциональная специфика которого зависит от следующих усло-

вий: состояния среды, особенностей субъектов, занятых подготовкой конкретного проекта, функциональных связей между элементами проекта, возможностей его эффективного использования, ожидаемых результатов.

Основы опытно-экспериментального исследования проблем педагогического проектирования были заложены в 1970-80-х гг. Э.Г. Костяшкиным, В.О. Кутьевым, Л.М. Зелениной и другими исследователями НИИ общей педагогики АПН СССР. Их разработки по перспективам развития общеобразовательной школы, воспитательной работы, содержания образования легли в основу создания широкомасштабных проектов, направленных на решение современных образовательных проблем.

Разработанный еще в первой половине XX века на основе прагматической педагогики Джона Дьюи метод проектов становится особенно актуальным в современном информационном обществе. За рубежом метод проектов начал использоваться в практике обучения после выхода в свет известной статьи американского педагога В. Килпатрика «Метод проектов» (1918), в которой он определил это понятие как «от души выполняемый замысел». В России метод проектов был известен еще в 1905 году. Под руководством С.Т. Шацкого работала группа российских педагогов по внедрению этого метода в образовательную практику. После революции метод проектов применялся в школах по личному распоряжению Н. К. Крупской.

Использование метода проектов изменяло формы учебной работы, переводя их с классно-урочной на лабораторную и бригадную. Проекты могли быть групповыми, бригадными, общешкольными, междушкольными. Педагог в данной технологии выступал, прежде всего, как организатор среды и условий, необходимых для развертывания педагогического процесса, в котором непосредственная активная роль принадлежала самим обучаемым.

Основоположником теории и практики педагогического проектирования в отечественной педагогике по праву может считаться А.С. Макаренко. Разрабатывая «советскую воспитательную технику», А.С. Макаренко на практике усовершенствовал «технику дисциплины», «технику наказания», «технику разговора педагога с воспитанником», «технику самоуправления». Продуманность действий, их последовательность, терпение, сориентированность на воспитанника являются ведущим звеном в его педагогической системе. Он был убежденным сторонником проектирования в человеке

всего лучшего, формирования сильной, духовно богатой натуры. Опыт проектирования воспитательной работы получил отражение в главном произведении педагога — «Педагогической поэме».

В 1920-е гг. одним из наиболее популярных в отечественном образовании методов обучения стал метод проектов. В 1931 г. постановлением ЦК ВКП(б) метод проектов был осужден как чуждый советской школе и не использовался вплоть до конца 80-х годов.

Проект — это буквально «брошенный вперед», т. е. прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности. Проектирование — это процесс создания проекта.

Метод проектов — педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых; это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом; это совокупность приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи — решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта.

Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Преподавателю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта.

Таким образом, в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

В настоящее время метод проектов широко внедряется в образовательную практику в России благодаря благотворительной программе «Обучение для будущего». Проекты могут быть индивидуальными и групповыми, локальными и телекоммуникационными. В последнем случае группа обучаемых может вести работу над проектом в Интернете. Любой проект может иметь сайт, отражающий ход работы над ним. Задача учебного проекта, результаты которого

представлены в виде веб-сайта, заключается в том, чтобы дать ответ на проблемный вопрос проекта и всесторонне осветить ход его получения.

Виды проектов.

В теории и практике учебного проектирования выделяют разнообразные виды проектов.

1. В зависимости от количества участников:

- *индивидуальный* проект эффективен с точки зрения организации самостоятельной поисковой деятельности, учета личных интересов, предоставления возможности реализовать свой творческий потенциал, потребности в достижении успеха и самоутверждении.

- *парные и групповые* проекты обладают не меньшими развивающими возможностями, позволяют учитывать индивидуальные особенности обучающихся при распределении их обязанностей.

2. По характеру поисковой деятельности и преобладающих методов:

- *исследовательские проекты* по своему характеру напоминают научное исследование, подчиняются его логике. Проекты данного вида чаще всего разрабатываются в рамках курсового и дипломного проектирования.

- *творческие проекты* направлены на разработку новых оригинальных идей, продуктов совместной деятельности, представляемых в творческой форме (творческий отчет, выставка, видеофильм). Основными методами работы становится «мозговой штурм», «синектика», метод творческой группы.

- *информационные проекты* направлены на сбор необходимой для учебного процесса или других заказчиков информации. Разработка проекта связана с поиском и нахождением информации в различных источниках: монографиях, журнальных статьях и др.

3. В зависимости от сферы применения разрабатываемого проекта можно выделить проекты *производственные* и *социальные*.

4. В соответствии с характером разрабатываемой проблемы разграничиваются теоретические и практические ориентированные проекты.

По продолжительности, срокам выполнения проекты могут быть: краткосрочные — разрабатываемые на нескольких занятиях или в процессе самостоятельной работы; среднесрочные — разрабатываемые от недели до месяца; долгосрочные — разрабатываемые от одного до нескольких месяцев.

Особая форма проектирования — мечта. Мечта — это образ, создаваемый нашим воображением, это предмет наших стремлений. Мечта — это и инструмент познания. Мечта — это эмоциональная способность к проектированию человеком будущего.

План — это документ, в котором дается перечень дел (мероприятий), порядок и место их проведения. Планы в процессе проектирования используются очень широко: учебный план, план учебно-воспитательной работы профтехучилища, план урока и др. Каждый из этих планов имеет свое назначение и свою структуру.

Организация работы над проектом включает несколько этапов.

1-й этап — поиск или формулирование проблемы, которую необходимо решить. Основная задача педагога на этом этапе — вывести на осознание проблемы, создать мотивацию к ее решению и получению конкретного результата — продукта учебного проектирования.

2-й этап — организация творческих групп для работы над проектом. Создаются творческие группы разного характера в зависимости от вида проекта (творческие мастерские, творческие лаборатории и т. д.)

3-й этап — планирование работы над проектом. На данном этапе определяются:

- возможные источники информации;
- способы сбора и анализ информации;
- способы представления результатов (отчет, конкретный продукт и т. д.)
- критерии оценки продукта;
- обязанности участников творческой группы.

4-й этап — анализ информации. Осуществляется совместное обсуждение полученных исходных материалов, разработка проекта.

5-й этап — оформление и представление проекта (письменный отчет, издание практических рекомендаций, видеофильм и т. д.)

6-й этап — анализ и оценка результатов работ над проектом:

- групповая рефлексия авторов проекта, самоанализ процесса и результата своей деятельности;
- анализ и оценка качества проекта другими обучающимся, экспертами, преподавателем.

Таким образом, технология учебного проектирования значительно изменяет роль и позицию преподавателя в учебном процессе. Задачи преподавателя заключаются в следующем:

- в оказании поддержки в выборе темы проекта и в формулировании проблемы исследования;
- в оказании поддержки в овладении исследовательскими умениями и навыками;
- координация всего процесса работы над проектом, осуществление обратной связи, коррекция поисковой деятельности, организация итогового обсуждения, защиты проектов.

Значение технологии учебного проектирования:

1) в процессе выполнения учебного проекта формируется социальный опыт обучающихся, их умение видеть, выделять и решать социальные и профессиональные проблемы;

2) расширяются социальные межличностные контакты, развивается умение взаимодействовать с разными людьми в процессе решения актуальных педагогических проблем;

3) технология учебного проектирования обеспечивает развитие исследовательских способностей и формирование необходимых для профессиональной деятельности умений анализировать педагогические проблемы, находить творческие пути их решения на всех этапах обучения, а не только на этапах курсового и дипломного проектирования.

14. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В 1957 году под руководством академика Л.В. Занкова была разработана первая в нашей стране **технология развивающего обучения**.

Начиная экспериментальную работу, Л.В. Занков со своей лабораторией проанализировал и критически оценил содержание и традиционную методику обучения в начальных классах. Было выявлено, что учебный материал облегчен, его изучение идет в медленном темпе, теоретические знания детей скудны, многократные повторения подчинены привитию навыков и не способствуют интенсивному развитию школьников. В обучении преобладает вербализм, развитие памяти происходит в ущерб развитию мышления, слабо используются внутренние побуждения к учению, унифицированное обучение подавляет проявление индивидуальности.

Усилия коллектива Л.В. Занкова были направлены на изучение дидактической системы обучения младших школьников в целях их общего психического развития. Л.В. Занков поставил задачу построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики.

Система развивающего обучения включала следующие взаимосвязанные принципы:

- 1) обучение на высоком уровне трудности;
- 2) ведущая роль теоретических знаний;
- 3) изучение материала быстрым темпом;
- 4) осознание школьниками самого процесса учения;
- 5) систематическая работа над развитием всех.

Эти принципы конкретизировались в программах и методиках обучения грамматике и орфографии русского языка, чтению, математике, истории, природоведению, рисованию, музыке. Особое внимание обращалось на создание условий для литературного творчества детей. Методика эксперимента, реализующая принципы новой дидактики, была направлена на то, чтобы возбуждать у детей самостоятельную, ищущую мысль, связанную с живыми эмоциями, с волевой сферой. Это способствовало преодолению монотонности и скуки самого учения.

Исследование проблем развивающего обучения велось 12 лет. Практическим его результатом было сокращение срока начального обучения на один год. С 1969 г. школы всей страны перешли на

трехлетнее обучение вместо четырехлетнего. Обучение велось по программам и учебникам, подготовленным на основе новой дидактической системы по Л.З. Занкову. Сейчас в школах Беларуси и России на новом этапе реформы школьного образования эта дидактическая система успешно развивается и совершенствуется.

Научный коллектив, созданный Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым, во многом конкретизировал и дополнил результаты исследований Л.В. Занкова и его последователей. В их понимании развивающее обучение — это целостная система, в которой все характеристики (содержание, методы, тип учебной активности учащихся, особенности взаимодействия между ними, форма организации учебного процесса и общения) взаимосвязаны и в конечном результате обусловлены целями развивающего обучения. При использовании отдельных элементов системы результаты будут ограничены.

Сущностью учебной деятельности становится самоизменение ребенком себя как субъекта. Иначе говоря, ученик, вовлеченный в процесс учебной деятельности как субъект, целиком изменяет себя сам, не ограничиваясь развитием только лишь познавательных способностей.

Традиционная классно-урочная форма не пригодна для решения задач развивающего обучения, поскольку последнее нацелено не на усвоение готовых знаний, а на усвоение учебного материала через исследование. В нем ученик выступает в качестве субъекта поисковой деятельности. Для этого ученику нужен оппонент. Он будет у него в условиях коллективного диалога. Тогда проявляется сотрудничество и между учащимися, и между учителем и учащимися как равноправными субъектами учебной деятельности. В классах, где обучение ведется по системе Элькониной-Давыдова, задают мало домашних заданий по сравнению с традиционной схемой. Отметок также не ставят — присутствует лишь качественная оценка усвоения материала каждым учеником.

В 1993 году в Москве был создан Федеральный научно-методический центр имени Л.В. Занкова, который объединил всех его соратников и учеников. Главными задачи центра были названы разработка учебно-методических комплектов для начального и основного звена школы и повышение квалификации учителей.

15. ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Исходными идеями теории проблемного обучения являются: развитие авторской позиции ребенка в образовательном процессе и безоценочный характер реакции на высказывания учащихся в ходе обучения. Проблемное обучение создает условия для формирования положительной внутренней мотивации учения.

Этими идеями обусловлено использование личного опыта учащихся как источника учебного познания, запаса жизненных впечатлений учащихся в качестве вспомогательного материала. Ведущей педагогической идеей системы работы является *идея сотрудничества*. Учитель становится помощником ученика и организатором самостоятельного учебного познания, а также сотрудником в поиске решения проблем.

Целью технологии проблемного обучения является содействие: развитию у детей критического мышления, опыта учебно-исследовательской деятельности, возможности творчески осваивать новый опыт;

поиску и определению учащимися собственных ценностей; созданию благоприятной социально-психологической атмосферы, необходимой для признания опыта окружающими.

Образовательный процесс следует организовывать и проводить так, чтобы учащиеся всегда испытывали необходимость в преодолении посильных трудностей, чтобы у них возникала постоянная потребность в овладении новыми знаниями, новыми способами действий, умениями и навыками. Это возможно благодаря проблемному обучению. Проблемные методы обучения направлены на организацию поисковой познавательной деятельности учащихся. Овладение учебным материалом есть следствие такой деятельности. При обсуждении проблемной ситуации учащийся выражает свое собственное суждение, формулирует стоящую перед ним как субъектом образовательного процесса проблему.

В процессе традиционного обучения ученик действует, выполняет задания учителей, их требования, слушает объяснение нового материала, замечания, разъяснения и т. д. Это, в большинстве случаев, ситуативная, в большей степени не рациональная саморегуляция. Осознанная *рациональная саморегуляция* означает умение ученика без внешнего контроля, может быть с помощью, но без стимуляции со стороны учителей, самостоятельно, рационально

организовывать свою деятельность по осуществлению принятых целей и свое поведение.

Очевидно, что сказанное относится не только к учебным заданиям, но и вообще к любым задачам, которые перед учеником ставит учитель. А эти задачи будут приняты учеником, если у него по отношению к ним будет соответствующая мотивация. Мотивы классифицируются по разным основаниям. Если мотивы, побуждающие учебно-познавательную деятельность, не связаны с ней, то их называют *внешними* по отношению к этой деятельности; если же мотивы непосредственно связаны с самой деятельностью, то их называют *внутренними*. Если, например, ученик решает задачу, то внешними мотивами этой деятельности могут быть стремление получить хорошую отметку, показать своим товарищам свое умение решать задачи, избежать неприятностей и т. д. Внутренними мотивами в данном случае могут быть интерес к процессу решения, стремление овладеть новым способом решения и т. д. Мотив — это побуждение к определенной деятельности. Очевидно, что наиболее эффективной будет деятельность, в основе которой лежат внутренние мотивы.

Мотив выступает как форма проявления потребности. «Потребность есть особая программа жизнедеятельности человека». Основной этой программы является нужда человека в чем-либо или в ком-либо. Это может быть нужда в каких-то предметах, а может быть и нужда в каком-то отношении. Любая такая нужда, пока она не удовлетворена, вызывает активность человека. Потребности-программы отношения человека к жизни, к окружающему миру — побуждают личность выполнять определенные действия, прилагать волевые усилия, искать и создавать такие ситуации, в которых эти отношения могли бы стать реальными.

Среди многих потребностей, присущих человеку, имеется очень важная *«потребность в эмоциональном насыщении»*. Человек нуждается в переживании эмоций, если такого насыщения эмоциями не происходит, то наступает эмоциональный голод. Он переживается в форме скуки и тоски. Одним из существующих средств и путей эмоционального насыщения человека является *интерес*, сильное стремление к определенной деятельности. Интерес — потребность в определенных эмоциональных переживаниях является важным мотивом деятельности.

Одним из методов обучения (его трактуют и как принцип обучения, и как новый тип учебного процесса, и как новую дидактиче-

скую систему), направленным в первую очередь на «возбуждение интереса», является метод проблемного обучения. Обучение заключается в создании проблемной ситуации, в осознании и разрешении этих ситуаций в ходе совместной деятельности обучающихся и учителя, при *оптимальной самостоятельности* учеников и под общим направляющим руководством учителя, а также в овладении учащимися в процессе такой деятельности знаниями и общими принципами решения проблемных задач. Принцип проблемности сближает между собой процесс обучения с процессами исследования, творчества.

Проблемная ситуация есть противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью его; между традиционными, сложившимися способами использования знаний и необходимостью применять эти способы в новых условиях; между многообразием системы сложившихся знаний и необходимостью выбрать лишь одно из них, использование которого обеспечит самое оптимальное с точки зрения выбранных критериев решение и т. д. Ставить проблему необходимо для того, чтобы обеспечить интерес к материалу и развитие учащихся.

Таким образом, на проблемном уроке ученики в процессе исследовательской, творческой деятельности сами «открывают знания». Правда, творчество «за партой» всегда отличается от настоящего научного. Ученый ставит перед собой еще не изученную проблему и в результате открывает объективно новое знание. Школьник ставит учебную проблему и открывает знание, новое лишь для него самого, а не для всего человечества. Но от этого радость от «новых открытий для себя» не становится меньше. Одним из основных признаков проблемного обучения как раз и является субъективная новизна и оригинальность продукта деятельности. Существует еще один важный признак такого обучения — появление у учащихся субъективно новых способов деятельности.

Если ученик знает от учителя, из какого знания надо исходить, через какие промежуточные этапы надо пройти, чтобы достичь цели, и к какому результату надо стремиться, то его функция в обучении сводится к тому, чтобы запомнить все это, понять и в должный момент воспроизвести. Таким образом, можно говорить о репродуктивном или объяснительно-иллюстративном методе.

Если ученик знает начальные условия и способы решения, но от него «закрыт» конечный результат, то имеем программируемое

обучение. Действительно, ученик знает, из чего исходить и что и как делать. Главным в данном методе является совокупность информации и предписания по работе с ней.

Пусть теперь открыты и начальные условия и конечный результат, но способ решения ученику не сообщается. Тогда придется пробовать разные пути, пользуясь множеством эвристик. Перед нами традиционная схема проблемного эвристического поиска. Перед учеником возникает противоречие между необходимостью связать «имеющееся и необходимое».

И, наконец, если перед учеником встает необходимость связать «имеющееся и возможное», но при этом содержание «возможного» ученик должен определить сам (например, сгенерировать идею, выдвинуть гипотезу, предложить вариант и т. п.), то перед нами проблемно-исследовательский метод обучения. В рамках данного метода из предложенной цепочки убираются и алгоритм решения, и конечный результат.

В процессе использования технологии проблемного обучения изменяется и позиция учителя: из транслятора содержания обучения он превращается в организатора информационных коммуникаций и эксперта, функции которого состоят в грамотной постановке задач, организации процесса их решения и экспертизе полученных учениками решений на предмет соответствия планировавшимся результатам.

Такой подход к процессу обучения становится неизбежным в результате возникшего противоречия между потребностью общества в выпускниках школ, обладающих высоким уровнем творческих способностей, способных оперативно и оригинально решать нестандартные жизненные задачи и отсутствием необходимых организационно-педагогических технологий подготовки школьников к самостоятельному решению жизненных задач. Выявленное противоречие обуславливает актуальность разработки и внедрения в образовательную деятельность технологий по формированию и развитию продуктивной, творческой деятельности старшеклассников в процессе обучения. Новые образовательные технологии можно классифицировать в зависимости от этапов образовательного процесса:

- технологии создания проблемных ситуаций;
- технологии анализа проблемных ситуаций (в результате чего формулируется проблема);
- технологии проблемной исследовательской деятельности.

Можно обозначить следующие характерные особенности педагогической деятельности учителя, использующего технологию проблемного обучения:

- проблемность обеспечивает интеллектуальное развитие учащихся;
- ориентация обучения на развитие авторской позиции ребенка помогает творческому процессу самостоятельного познания и преобразования окружающего мира;
- индивидуализация и дифференциация дают возможность устранить трудности, которые возникают у отдельных школьников, и развить способности учеников;
- стимулирование творческой активности и познавательной самостоятельности обеспечивает создание благоприятной среды для решения новых задач и быстрой адаптации к новым условиям.

Система работы в рамках технологии проблемного обучения включает следующие компоненты:

- 1) проектирование учебно-познавательной деятельности учащихся;
- 2) использование технологии проблемного обучения как средства саморазвития личности школьника на разных этапах усвоения учебного материала;
- 3) мотивационная основа саморазвития личности.
- 4) диагностика уровня сформированности интеллектуальных способностей учащихся (ШТУР М.К. Акимова и др.).

Проблемное обучение — организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобретает к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учится мыслить, творчески усваивать знания.

Логику проблемного обучения можно представить следующим образом:

- 1) постановка проблемы, поиск ее формулировки с различных точек зрения;
- 2) поиск фактов для лучшего понимания проблемы, поиск путей ее решения;
- 3) поиск идей, направленных на реализацию путей решения проблемы, одновременно с активизацией сферы бессознательного и подсознания;
- 4) поиск решения, при котором высказанные идеи подвергаются анализу, оценке;
- 5) поиск признания найденного решения окружающими.

Все проблемы обучения должны быть значимы для человека и соотнесены с его внутренним миром. Они не имеют окончательного решения, точнее, у каждого оно свое.

Учебно-познавательную деятельность в рамках технологии проблемного обучения можно представить в виде следующего алгоритма.

1. Формируются 4–5 малых групп, каждая из которых выполняет задание или часть задания (на реализацию данного этапа можно отвести 15 минут).

2. Участники микрогрупп делятся со всей группой своим вариантом, способом решения или объяснения ситуации. Предлагаемый вариант, способ должны быть обоснованы (для выступления группе дается 4–5 минут, на реализацию этапа 20 минут).

3. Затем участникам предлагается найти противоположное, альтернативное объяснение или решение, посмотреть на ситуацию с другой точки зрения. Предлагаемая альтернатива должно быть обоснована. Каждая группа работает над тем вариантом, который на предыдущем этапе был у другой подгруппы (на реализацию этапа можно отвести 15 минут).

4. Участники подгрупп делятся со всей группой альтернативными вариантами, способами решения, объяснения ситуации (для выступления группе дается 4–5 минут, на реализацию этапа 20 минут).

5. Участникам (можно каждому отдельно, можно подгруппе в целом) предлагается заполнить экспертные карты эффективности работы всех подгрупп по четырем критериям (каждый критерий оценивается по 10-ти бальной шкале):

- новизна, оригинальность идеи- варианта, способа решения;
- обстоятельность, четкость, логичность предлагаемых обоснований для выбранного варианта, способа;
- эффективность презентации идеи (интересно слушать, увлекает, захватывает);
- соблюдение регламента работы, дисциплинированность (умение выслушать другую точку зрения, не перебивая; уважительное отношение к выступающему, умение выслушать до конца и т. п.)

Результаты оценки эффективности работы заносятся в таблицу 5:

Название или номер микро-группы	Новизна, оригинальность идеи	Обстоятельность, четкость, логичность обоснований	Эффективность презентации (интересно, увлекает)	Соблюдение регламента, дисциплина	Суммарное количество баллов
1 группа					
2 группа					
3 группа					
4 группа					
5 группа					

В итоге суммируются баллы из столбца «суммарное количество баллов» и определяется та группа, которая наиболее эффективно отработала, решая предложенную задачу. На реализацию этапа отводится 5–10 минут.

После этого учитель или ведущий обобщает полученную от групп информацию, выделяя разные, часто противоположные и при этом обоснованные точки зрения.

16. ТЕХНОЛОГИЯ «ПОРТФОЛИО»

Понятие «портфолио» обозначает досье, собрание достижений (от французского *porter* — излагать, формулировать — и *folio* — лист, страница). Это понятие пришло из эпохи Возрождения, от архитекторов, которые представляли заказчикам собранные в особую папку наброски своих проектов. Папку называли «портфолио». Она позволяла заказчику составить впечатление о профессиональных качествах мастера. В настоящее время в сфере бизнеса портфолио применяется для показа достижений фирмы, а в среде фотографов и фотомоделей представляет собой альбом фотографий.

В современной школе портфолио становится одной из форм оценивания образовательных результатов учащихся по разным видам деятельности: учебно-познавательной, творческой, социальной и т. д.

Одним из существенных моментов работы по данной технологии является планирование и оценивание учащимися своих образовательных результатов. Выполняя функцию альтернативного способа оценивания по отношению к традиционным формам (экзамен, тест и др.), портфолио решает три основные задачи:

1. Показывает индивидуальный рост учащегося в процессе получения образования вне прямого сравнения с достижениями других учеников.
2. Дополняет результаты тестирования, экзаменов и других традиционных форм контроля знаний учащихся.
3. Оценивает образовательные достижения школьников в совокупности их видов деятельности за конкретный срок обучения.

Так как портфолио решает разные задачи, предусматривается система его оценивания. Одним из видов оценивания является неформальное (экспертное) оценивание, включающее коллективную оценку педагогов, родителей и учеников. Другим — формализация и стандартизация критериев оценивания, согласованных с общепринятыми учебными показателями — учебными компетенциями решения проблем, коммуникативными и мыслительными умениями, информационно-компьютерной грамотностью и т. д.

При этом результатом работы учащихся на уроке будет являться поурочный балл, а его «наполнение» разными видами деятельности школьников определяется профессиональной готовностью учителя.

Анализируя педагогические задачи портфолио, следует выделить задачи, которые призвана решить данная технология в учебном процессе:

— поддерживать и стимулировать учебную мотивацию школьников;

— поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;

— развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности;

— целенаправленно формировать умение учиться — ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;

— содействовать индивидуализации (персонализации) образования школьников;

— закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации личности учащегося.

Учащийся осознает важность получения знаний, умеет составлять простые гипотезы и находить доказательства для их защиты, элементарно анализирует свою деятельность, оценивает успехи, определяет причины неудач и ошибок, то есть школьник учится учить себя, осознавать личную ответственность за результаты обучения, владеть умениями самообучения и саморазвития.

На уроках учителей, работающих по данной технологии, у учащихся развиваются самостоятельность в выборе средств для решения учебных задач, инициативность в постановке гипотез и поиске существенных доказательств, формируется умение находить причину сделанной ошибки и сравнивать результаты своей деятельности с эталоном, самостоятельность в оценке процесса и результата решения учебной задачи.

Портфолио на уроке имеет прозрачность не только по его наполнению, но и по результатам оценивания. Это обеспечивается единой критериальной базой и способами оценивания основного учебного процесса, проектной, творческой, исследовательской деятельностью учащихся, лидерскими качествами и коммуникативными умениями.

Портфолио урока включает оценку школьником своих достижений, проделанный им анализ различных видов учебной деятельности и ее результатов: резюме, отзывы, представленные учителями, родителями, соклассниками, рецензии, эссе, рекомендательные письма и другое. Эти виды портфолио дают возможность ученику осуществить самооценку, повысить степень осознанности учебного процесса, связать обучение с выбором предпрофильного и профильного направления.

В профессиональном учебном заведении портфолио отражает результаты индивидуальной образовательной активности студентов, позволяет отслеживать и оценивать результаты обучения по индивидуальному учебному плану. В качестве накопительной оценки, портфолио отражает устойчивые и долговременные образовательные результаты, компенсирует эффект случайного успеха или неуспеха в ситуации экзамена, тестирования.

Интеграция умений, формируемых в процессе реализации технологии «Портфолио» позволяет объединить усилия учащихся и студентов в создании портфолио по итогам четверти, полугодия, года, более продолжительного периода обучения. В данном случае умения по разработке портфолио приобретают кумулятивный характер и могут обеспечить значимую составляющую образовательного рейтинга обучающегося, например, дипломы олимпиад и конкурсов, сертификаты учреждений дополнительного образования, свидетельства о прохождении определенных курсов и др.

Все сказанное в совокупности позволяет сформулировать педагогические требования к разным видам портфолио, которые приводятся в таблице.

Таблица 6

Дидактические аспекты видов «портфолио»

№ п/п	Вид портфолио	Чья инициатива	Цель создания портфолио	Основа разработки портфолио
1	Портфолио за урок (промежуточные результаты овладения учащимися определенными видами познавательной деятельности)	Учитель	Достижение более высоких учебных результатов учащихся через: – адекватное оценивание ЗУН, поступков, возможностей; – определение шкалы ценностей, с которой сверяются собственные достижения в различных видах учебного процесса;	Обучение способам преодоления трудностей: – развитие интеллектуальных умений; – умения самостоятельного и творческого мышления в соответствии с программным обучением; – выполнение разного вида ин-

			– обучение самостоятельному размышлению, самонаблюдению	теллектуальных заданий
2	Портфолио за четверть (итоговые результаты)	Учитель, учащийся	Формирование навыков самоконтроля как внутренней программы действия. Систематически отслеживать результаты своей работы через самооценку и самомониторинг	Отсроченный период создания портфолио. Свобода выбора работ по интересам учащихся и критериям педагогов. Взаимосвязь и взаимообусловленность учебного материала
3	Портфолио по итогам учебного года (или нескольких учебных лет). Итоговые результаты	Учитель, учащийся, родитель	Представление полной картины образования учащегося по предмету или нескольким предметам	Применение межпредметных связей, специальной терминологии, информационных технологий

Направленность познавательной деятельности учащегося	Задания для учащихся	Отчетность по содержанию портфолио	Показатели самосовершенствования учащихся
В познавательной деятельности: – вести дискуссию; – аргументировать собственные действия; – принимать решения в процессе познания; – прогнозировать последствия принятых решений; – учиться вести диалог, развивать коммуникативные способности	Самостоятельные действия учащихся по выполнению заданий. Оперирование понятийным аппаратом предмета и межпредметными связями. Решение проблемных заданий. Комментарии ученика: что получилось, что нет; согласен ли с оценкой учителя; выводы по результатам собственной работы	Комментарии учителя по поводу поурочного балла учащимся; постепенный переход к комментариям экспертных групп, избираемых из числа учащихся класса	Успехи в области учебного предмета. Способы преодоления учебных трудностей, развитие академических способностей. Совершенствование коммуникативных умений. Осознание ответственности за учебный труд. Навыки самооценки и оценки учебного труда учащихся
Аргументировать: почему выбран для портфолио именно этот материал	Доказать репрезентативность (достоверность) параметров отбора материала: контрольных работ, тестов, сочинений, рефератов, докладов, проектов и т. д.	Презентация в классе, на родительском собрании, конференции, выставках и т. д.	Собственный краткий отчет с самооценкой: что удалось, что нет; на что обратить внимание. Мнение по поводу оценки учителя, учащихся, родителей, что в совокупности является сущностью рефлексии

Направленность познавательной деятельности учащегося	Задания для учащихся	Отчетность по содержанию портфолио	Показатели само совершенствования учащихся
Создание проекта: определение взаимосвязи и взаимообусловленности межпредметных связей, их интеграция	В ходе разработки проекта установить: – сущность решения проблемы проекта; – какие задачи эта проблема затронула; – единственный ли это путь решения проблемы	Презентация научно-практической конференции, родительском собрании, подготовка материала проекта на получение гранта и т. д.	Собственная история успехов учащихся по предметам общего образования. Выводы о дальнейшей познавательной или творческой деятельности учащихся в области академических, коммуникативных и других способностей; культура поведения, возможные пути профессионального самоопределения

Вариант оформления положения о портфолио (папке учебных достижений)

Титульный лист

Утверждаю
Директор МОУ СОШ № ____

М.П.

Положение о портфолио, индивидуальной накопительной оценке учебных достижений учащихся и студентов

ЦЕЛИ

1. Мотивация обучающихся в достижении индивидуальных учебных результатов через активное участие в учебной и внеурочной деятельности по овладению знаниями, умениями, навыками.
2. Переход на более объективную, справедливую и прозрачную для общества оценку достижений на всех этапах обучения.

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1. Портфолио — совокупность индивидуальных достижений, выполняющих роль индивидуальной накопительной оценки, которая наряду с результатами экзаменов определяет образовательный рейтинг учащихся и студентов. Предоставление соответствующих дипломов, сертификатов, рейтинговых оценок, результатов централизованного тестирования, результатов школьного аттестационного тестирования, анкет профориентационных центров и т. п.
2. Сертификаты достижений накапливаются в течение учебы в основной школе (9-й класс, 7–9-е классы).
3. Образовательное учреждение ведет учет документов, входящих в портфолио.
4. Директор школы назначает своим приказом ответственного за учет документов в портфолио и исчисление итоговой оценки учебных достижений выпускников основной школы.
5. Результаты портфолио складываются в суммарный образовательный рейтинг и учитываются при зачислении обучающихся в профильный 10-й класс, а также указываются в выдаваемой по просьбе выпускника характеристике.
6. Выпускники, набравшие наибольшее количество баллов по портфолио, по представлению школы награждаются УО премиями и подарками на выпускном вечере в образовательном учреждении.
7. Управление образования и образовательные учреждения ответственны за информирование участников образовательного процесса о целях аттестации и накопительной оценки.

Состав портфолио

1. Дипломы (их копии) республиканских олимпиад, конкурсов, школ.
2. Почетные грамоты, благодарственные письма (их копии) за участие в республиканских олимпиадах, конкурсах.
3. Сертификаты, полученные в учреждениях дополнительного образования.
4. Дипломы, полученные в художественных, музыкальных, спортивных школах, студиях.
5. Сертификаты образовательных тестирований (аттестационное, централизованное, ЕГЭ в 9-м классе по эксперименту).
6. Свидетельства о результатах прохождения различных курсов (иностранного языка, информационных технологий, заочных школ, пользователей ЭВМ и др.).
7. Дипломы районных олимпиад, конкурсов, школ одаренных детей, летних школ и т. п.
8. Почетные грамоты за участие в различных районных конкурсах одаренных детей, летних школ и т. п.
9. Свидетельства участия в школьных и межшкольных научных обществах.
10. Дипломы школьных предметных олимпиад.
11. Сведения о среднем балле изучения учебных дисциплин за четверть, семестр, год.
12. Перечень документов, составляющих портфолио, который заполняется классным руководителем по мере их поступления.

Ранжирование сертификатов

Достижения учащихся ранжируются и фиксируются в портфолио и в итоговом документе по портфолио классным руководителем. Они дают право учащимся быть зачисленным на избранный профиль вне конкурса.

Ранжирование достижений ведется от достижений самого высокого уровня внутри учебного заведения.

Приоритетными являются профильные достижения, т. е. результаты, достигнутые в предметных областях, по которым учащийся сдает экзамены по выбору, или смежных с ним.

Таблица 7

Порядок исчисления итоговой оценки портфолио

	Компоненты	Результаты (баллы)
Олимпиады	Районная	
	Победитель	5
	Призер	4
	Участник	1–2 (не обязательно победитель)
	Школьная	
	Победитель	2
Призер	1	
Иные сертификаты	Конкурсы, проводимые УО, УДО, учреждением культуры, спорткомитетом и т. д.	
	Победитель	5
	Призер	4
	Участник	1–2 (не обязательно победитель)
	Предметные курсы, научные общества, конференции	1–2

Итоговый документ по портфолио

Педсовет ОУ анализирует, контролирует и утверждает итоговую оценку портфолио выпускника. Школа выдает выпускнику под роспись документ на аттестацию портфолио, заверенный подписью директора и школьной печатью.

Итоговые документы по портфолио и журнал их выдачи заполняются классным руководителем.

Итоговый документ является вкладываемым в аттестат и содержит итоговый балл, а также перечень достижений учащихся и их оценку по блокам портфолио.

Форма итогового документа утверждается данным положением, согласно приложению. Данные итоговых документов по портфолио ежегодно фиксируются в журнале выдачи итоговых документов по портфолио, заверяются подписью директора школы и печатью.

Сертификат № _____ индивидуальных учебных достижений выпускника 9-го класса _____ школы № _____ города (района) _____.

В течение _____ учебного года стал _____ (победителем, призером) следующих областных олимпиад _____ и _____ конкурсов _____.

Индивидуальные учебные достижения районного уровня составили _____ баллов.

Итоговая оценка портфолио _____ баллов.

Дата выдачи _____

Директор школы _____

М. П. _____

17. ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Одной из педагогических технологий, широко используемых в настоящее время для устных выступлений, являются компьютерные презентации, позволяющие акцентировать внимание аудитории на значимых моментах излагаемой информации и создавать наглядные эффектные образы в виде схем, диаграмм, графических композиций и т. п.

Использование компьютерных презентаций в учебном процессе, сопровождается рядом сдерживающих объективных и субъективных факторов: отсутствие готовых учебных презентаций, ориентированных на конкретные предметы, недостаточно высокая информационная подготовка преподавателей-предметников, не позволяющая им самостоятельно разработать или адаптировать презентацию к своим лекционным или практическим занятиям.

Следует, однако, подчеркнуть важный объективный фактор для широкого внедрения компьютерных презентаций в учебный процесс, а именно: наличие программного средства, позволяющего непрофессионалам в области информатики быстро и просто создавать серию насыщенных информацией слайдов, оформленных в единый слайд-фильм с мультимедийными эффектами. Таким программным средством является Microsoft Power Point.

С появлением в 1987 г. программа Microsoft Power Point положила начало новому подходу к представлению (презентации) материалов, предназначенных для публичного представления. Была предложена концепция презентации как единой совокупности слайдов в противовес созданию и использованию их по отдельности. Каждая следующая версия программы вносила свой вклад в развитие этой идеи, а также в совершенствование средств работы с презентациями.

Основными направлениями разработки компьютерных презентаций на современном этапе являются:

- создание компьютерных слайдовых презентаций лекционного материала;
- создание слайд-фильмов с интерактивным режимом для блитч-тренинга.

Презентации можно условно разделить на три группы по способу взаимодействия с ними зрителя:

1. Презентация, которую ведет докладчик.
2. Автоматически демонстрируемая презентация.
3. Презентация, управляемая зрителем.

Самой популярной является презентация, которую ведет докладчик.

Для того, чтобы успешно провести презентацию, необходимо собрать следующие сведения.

1. Узнать больше об аудитории, перед которой предстоит выступить:

- Размер аудитории.
- Количество слушателей, объем и тип зала.
- Будут ли сидеть зрители плотной группой или могут быть рассеяны по залу.

• Состав аудитории (мужчины, женщины, и те и другие, возраст, опыт).

- Знакомы ли зрители друг с другом.
- Видели ли зрители выступающего ранее.
- Расстояние между выступающим и первым рядом.

2. Узнать регламент:

- Сколько времени выделено на выступление.
- Будет ли зрителям роздан текст выступления в печатном виде.
- Каким по порядку будет ваше выступление (в начале, в конце, в середине).

3. Предельно точно и узко сформулируйте цель.

4. Установить, какое впечатление вы бы хотели произвести на слушателей и какую мысль внушить.

5. Сформулировать ключевую фразу, которую, по вашему замыслу, должны запомнить слушатели.

6. Написать план и тезисы (или полностью текст) выступления.

7. Определить данные, которые можно представить только визуально и никак иначе.

8. Сделать слайды.

9. Для каждого слайда определить момент в презентации, в который он будет показан.

10. Продумать, какие материалы раздать в печатном виде.

11. Провести репетицию презентации.

Для того чтобы завладеть вниманием большого зала необходимо:

- Максимум ораторского мастерства.
- Максимум четкости в работе с визуальными средствами.
- Минимум вопросов из зала.

В маленькой группе необходимо попытаться наладить диалог, а не монолог, наладить живое общение. Чем больше докладчик будет создавать впечатление того, что все было спланировано заранее, тем менее это будет убедительно.

Очень важно для докладчика видеть и понимать, кто сидит в зале. Следует обратить внимание на опыт и знания слушателей, возраст аудитории относительно возраста самого докладчика, гендерный состав аудитории, насколько хорошо присутствующие знают друг друга.

Мужчина и женщина воспринимают окружающий мир по-разному. Причем эти различия иногда оказываются очень существенными. Например, полушария мозга у женщины связаны между собой вдвое большим количеством нейронов, чем у мужчины. За счет этого женщина обладает удивительной (с точки зрения мужчины) способностью усваивать информацию сразу из нескольких источников (например, одновременно говорить по телефону, смотреть телевизор и вязать). Женщины воспринимают значительно больше оттенков цвета, чем мужчины, зато мужчины лучше воспринимают объем и форму. Женская интуиция, пронизательность — научно подтвержденный факт. Если мужчина способен воспринять не более 2000 невербальных сигналов (жестов, мимики, интонации), то женщина более 5000 таких символов. У женщины лучше память.

Таким образом, на презентации для женской аудитории важно передать настроение. При этом вполне можно попытаться внушить сразу несколько идей. Мужчине же важно показать суть, передать содержание, но ограничиться одной главной мыслью.

Не рекомендуется показывать женщинам сложные схемы, чертежи и графики. Мужчины же вряд ли оценят красочность картинок.

Стоит обратить внимание и на себя — докладчика. Женское внимание вряд ли надолго привлечет мужчину на сцене. А вот мужчина проявит повышенный интерес к любой женщине.

В аудитории, где все знакомы, люди с меньшим интересом относятся друг к другу. В такой компании уже сложились свои отношения, есть свой лидер. Это особенно заметно в маленьких аудиториях. В такой ситуации полезно выявить лидера и постараться заинтересовать именно его. Вопрос, заданный с места лидером группы и ваш ответ на него будут иметь наибольший вес.

В малознакомой или вовсе незнакомой компании иерархические отношения еще не сложились. Здесь все равны. Поэтому люди про-

являют повышенный интерес, изучают друг друга. Человек, поднявший руку и задавший вопрос, будет вызывать неподдельный интерес у окружающих.

Очень важно знать, сколько раз вы уже выступали перед данной аудиторией. Если зрители обнаружат, что вы уже в который раз слово в слово повторили им свой доклад, выступление будет воспринято крайне негативно.

Расстояние между выступающим и первым рядом зрителей определяет степень формальности общения. Чем дальше вы стоите, чем выше поднимаетесь над аудиторией, тем больше вы — оратор, а зрители — безмолвные слушатели.

Необходимо предельно точно и узко сформулировать цель выступления. Приступать к определению цели презентации нужно лишь после того, как станет понятно, что за аудиторию предстоит покорить.

Иногда кажется, что цель выступления — вещь очевидная и не стоит тратить время на ее написание. Общие, размытые цели действительно очевидны. Однако, сформулировать *точную и узкую* цель — весьма непросто. Необходимо двигаться от общего к частному, постепенно сужая и уточняя цель.

Знание регламента презентации помогает правильно построить выступление и управлять вниманием зрителей.

Схема 2.

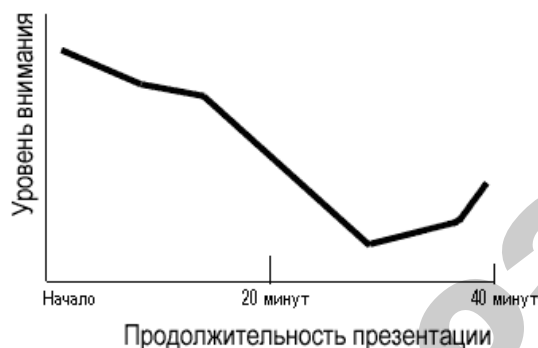


График показывает изменение уровня внимания в зависимости от продолжительности выступления (для 40 минутного доклада). Легко заметить, что после 15 минут интерес начинает неуклонно снижаться, достигая минимума на 30 минуте. К концу доклада интерес вновь повышается.

Из этого можно сделать ряд выводов:

1. Длинный доклад целесообразно разбить на части.
2. На 15-й минуте доклада у слушателя необходимо возбудить внимание, применить «отвлекающий маневр». Можно рассказать анекдот, случай из жизни, показать забавный слайд, обратиться к залу с вопросом, просто взять в руки заранее подготовленную вещь со стола.
3. Аудитория должна знать, сколько осталось до конца выступления (иначе подъема интереса в конце не произойдет). Можно использовать такие фразы: «нам осталось рассмотреть следующие вопросы», «в заключительной части выступления...».
4. Самое важное лучше сказать в начале и повторить в конце презентации.

Презентация не должна быть всеобъемлющей.

Наибольшее впечатление на зрителей оказывают докладчики, сумевшие показать свою яркую индивидуальность. Человек, его личность — самый сильный воздействующий фактор. В 9 случаях из 10, вспоминается эмоциональная окраска выступления, а не его содержание.

Необходимо придать своему выступлению эмоциональную окраску (особенно это важно для женской аудитории).

Ключевая фраза должна стать основным стержнем презентации. Это материальное воплощение цели, мысли, впечатления. Хорошо, если ключевая фраза получится короткой и емкой. Фраза обязательно должна содержать ключевые слова выступления и быть *актуальной* для зрителя. Возможно, будет легче придумать такую фразу, если представить, что это заключительная фраза выступления. Следует повторить ключевую фразу несколько раз во время выступления — в начале и в конце выступления.

Написанный на бумаге текст помогает более четко и последовательно изложить материал. Однако, очень негативно слушатели воспринимают «заученное» изложение. Избежать «заученности» можно в том случае, если тезисы написать простым, разговорным языком.

Когда стержневой нитью всей презентации является последовательность слайдов, неоправданно большое значение приобретает техника их показа. Кто и как их будет перелистывать? В большинстве случаев, докладчик не имеет возможности переключать слайды сам и поручает эту работу ассистенту. В результате слайды начинают жить самостоятельной жизнью. Докладчик обменивается

таинственными знаками с ассистентом, в результате на экране что-то меняется. Еще хуже обстоит дело, если докладчик задумал продемонстрировать интерактивный слайд (например, где на экран по очереди выезжают картинки после каждого щелчка мыши). Правильно показать такой слайд без тщательной репетиции невозможно.

Непродуманное использование слайдов, может полностью провалить презентацию. Самым лучшим и действенным визуальным средством является сам докладчик. Очень часто слайды используются лишь для того, чтобы скрыть неподготовленность. Использовать надо не больше слайдов, чем необходимо.

На слайдах изображается только то, что нельзя показать иначе (графики, диаграммы и т. п.); выделяется главная мысль или ключевая фраза (если иначе не получается). Можно использовать необычный слайд с целью поднять интерес аудитории в момент естественного спада внимания. Показать его нужно в определенный момент времени (15–20 минута в 40 минутном докладе).

Для маленькой аудитории, где важно вовлечь зрителей в диалог, последним слайдом может стать обобщающий слайд, где собрана воедино вся прозвучавшая в ходе презентации информация. Такой слайд позволит охватить взглядом все выступление и облегчит формулировку вопросов со стороны присутствующих.

Использование каждого слайда в презентации должно быть оправдано. Поэтому, желательно для каждого слайда в отдельности сформулировать цель. Это поможет сосредоточиться на главном и не перегрузить слайд несущественными деталями.

Следует максимально упростить каждый элемент слайда. Чем меньше потратит зритель на идентификацию элементов слайда и на понимание их значения — тем лучше. Стремление «сделать красиво» слишком часто приводит к ухудшению восприятия изображения. Желательно также, чтобы на слайде был лишь один значимый элемент. Это элемент, на который зритель обратит внимание в первую очередь. Он же должен нести основную смысловую нагрузку. Если на слайде задуманы еще и другие элементы, они должны быть четко подчинены основному, то есть быть: меньшими по размеру, менее яркими и т. п. Взгляд человека в первую очередь остановится на главном элементе слайда. Далее, наиболее естественное движение глаз: слева направо, сверху вниз. В этом порядке и следует располагать элементы слайда. Бывают ситуации, когда необходимо изобразить несколько равноценных элементов. В этом случае рекомендуется ограничить их число тремя или пятью.

Текст слайдов — самая большая и сложная часть работы. Буквы и слова заключают в себе одновременно и изображение, и смысл, и даже звук (читая, мы мысленно произносим слова).

На слух люди воспринимают информацию почти одинаково быстро, однако читают все с разной скоростью. Предложив зрителям объемный текст на экране, докладчик неизбежно разделяет аудиторию на две подгруппы: тех, кто уже прочитал и тех, кто не успел. Как правило, докладчик в это время еще что-то говорит, еще больше усложняя задачу. Поэтому не следует помещать на слайд целиком то, что будет в процессе презентации высказано словами.

Следует максимально сократить длину предложений. Это повысит «читабельность» текста. Он будет легче и быстрее воспринимался зрителем.

Необходимо добиваться большей контрастности текста. Лучше писать темным по светлому. Например, черный (темно-синий) текст, на светлом фоне. Также не рекомендуется писать весь текст прописными буквами.

Сложнейший элемент дизайна — шрифт. Обычно используются два вида шрифта — *Arial* и *Times New Roman*.

Ключевые слова в предложении выделяются жирным шрифтом или цветом. Текст должен быть написан крупно, так, чтобы его можно было прочитать с последнего ряда. Трудно читается плотно набранный текст с маленькими промежутками между строками. Лучше выбрать меньший шрифт, но увеличить промежутки между строчками.

Если на слайде демонстрируется график, схема, приводятся важные цифры, зрителям следует раздать этот материал в печатном виде.

ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ И КУРСОВЫХ РАБОТ ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ»

1. Отражение развития авторских воспитательных систем в научной и художественной литературе.
2. Педагогическая система А.С. Макаренко и его последователей.
3. Современные педагогические системы, их сущность и особенности развития.
4. Авторские воспитательные системы в современной зарубежной педагогике.
5. Система «свободного воспитания» в наследии Л.Н. Толстого и его последователей.
6. Педагогический дневник и его роль в развитии профессиональной культуры преподавателя.
7. Модели родительского воспитания в традиционной народной педагогической культуре и современной педагогике.
8. Воспитание творческой личности в педагогическом опыте И.П. Иванова и И.П. Волкова.
9. Вальдорфская педагогика Рудольфа Штейнера.
10. Организация методической работы в современной школе.
11. Современные технологии воспитательной работы классного руководителя.
12. Педагогический опыт В.А. Сухомлинского и его творческое наследие.
13. Роль активных форм и методов обучения в современном учебно-воспитательном процессе.
14. Проблема межличностного общения в педагогической теории и практике.
15. Может ли быть в современной школе настоящий воспитательный коллектив.
16. Педагогический опыт В.Ф. Шаталова.
17. Принципы и содержание гуманистической педагогики.
18. Современные технологии проведения нетрадиционных занятий в учебных заведениях нового типа.
19. Подготовка, проведение и анализ урока в современной школе.
20. Педагогическое мастерство учителя.
21. Педагогическая деятельность учителя.
22. Личность учителя в изобразительном искусстве.

23. Соотношение педагогических традиций и новаций в современной педагогике.
24. Классификация современного преподавателя.
25. Особенности организации учебной работы в микрогруппах.
26. Педагогический анализ деятельности учебного заведения.
27. Влияние теоретического наследия Л.С. Выготского на развитие современных образовательных систем.
28. Роль педагогической диагностики в работе учителя и классного руководителя.
29. Организация игровой деятельности воспитанников в опыте В.Н. Терского.
30. Есть ли место юмору и смеху в педагогике.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. Сущность и содержание понятия «педагогическая технология».
2. Понятие «педагогическая система». Виды педагогических систем.
3. Классификация педагогических технологий.
4. Исторические корни возникновения педагогической технологии.
5. Технологическая логика педагогического процесса в опыте А.С. Макаренко.
6. «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко.
7. Общая характеристика авторских педагогических систем. Анализ педагогической системы одного из педагогов-новаторов (на выбор).
8. Педагогическая диагностика и ее роль в профессиональной деятельности современного преподавателя.
9. Проектирование педагогической деятельности учителя-предметника: планирование и проведение учебных занятий, организация учебно-познавательной деятельности учащихся, анализ собственной педагогической деятельности.
10. Проектирование педагогической деятельности классного руководителя.
11. Современные технологии организации воспитательной работы с учащимися.
12. Педагогическое мастерство и техника учителя.
13. Гуманистические воспитательные системы Л.Н. Толстого, С.А. Рачинского, С.Т. Шацкого, В.Н. Сорока-Росинского.
14. Анализ развития воспитательных систем Царскосельского лицея, Первого кадетского корпуса и гимназии К.И. Мая.
15. Технологии работы с агрессивными подростками.
16. Технологии учебной работы с одаренными детьми.
17. Современные технологии обучения в школе.
18. Влияние теоретического наследия Л.С. Выготского на развитие современных педагогических систем.
19. Технологии воспитания творческой личности (И.П. Иванов, И.П. Волков).
20. Педагогический опыт В.Ф. Шаталова. Учебная работа с опорными сигналами и опорными конспектами.

21. Организация работы учащихся в малых группах. Выработка норм совместной работы в малых группах.
22. Технологии проведения нетрадиционных учебных занятий в средних школах и учебных заведениях нового типа.
23. Технологии использования в учебном процессе активных форм и методов обучения.
24. Организация игровой деятельности воспитанников в педагогическом опыте В.Н. Терского.
25. Технологии использования педагогических тестов на разных этапах обучения.
26. Вальдорфская педагогика Рудольфа Штейнера.
27. Педагогический опыт Марии Монтессори.
28. Воспитательные системы В.А. Караковского, А.А. Захаренко, С.А. Калабалина (на выбор).
29. Технологии организации эффективного межличностного общения в учебно-педагогическом процессе.
30. Технологии организации игровой деятельности учащихся (на примере дисциплины специальности).
31. Технологии решения конфликтных педагогических ситуаций.
32. Технология предъявления педагогических требований учащимся.
33. Технология оценивания знаний, умений и навыков учащихся.
34. Современные технологии управления учебно-воспитательным процессом школы. Как провести анализ деятельности учебного заведения.
35. Организация методической работы в школе.
36. Педагогические технологии организации просветительской работы с родителями учащихся.
37. Модели родительского воспитания.
38. Педагогическая культура личности современного преподавателя и ее составные компоненты.
39. Профессиограмма современного преподавателя. Планирование педагогической деятельности.
40. Технологии проведения лекционных занятий в высших учебных заведениях. Типология современного преподавателя и студента.

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д., 1999.
2. Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие. М., 1997.
3. Коротов В.М. Введение в педагогику. М., 1999.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. М., 1998.
5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. Пособие. М., 1999.
6. Подласый И.П. Педагогика: Учебное пособие. М., 1996.
7. Пуйман С.А. Педагогика: Основные положения курса. Минск, 2002.
8. Пуйман С.А., Чечет В.В. Практикум по педагогике. Минск, 2003.
9. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М., 1999.
10. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. М., 1998.
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
12. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М., 2002.

Дополнительная

1. Антонова Л.Г. Педагогический дневник и личность учителя: Пособие для учителя. М., 1998.
2. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии /Под ред. Н.Е.Щурковой. М., 1998.
3. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. М., 1996.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. 1997.
5. Краткий справочник по педагогической технологии /Под ред. Н.Е.Щурковой. М., 1997.
6. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М., 1998.
7. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. Первая книга учителя. М., 1997.
8. Практическая психология для преподавателей /Тутушкина М.К. и др. М., 1997.
9. Пуйман С.А. Истоки мастерства и творчества. Минск, 2004.
10. Созонов В.П. Организация воспитательной работы в классе: Методическое пособие для классного руководителя. М., 2000.
11. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Ростов н/Д., 1999.
12. Шаталов А.А. Л.Н.Толстой о воспитании человека. М., 1999.
13. Яковлева Н.Н. Воспитательная работа в школе. Минск, 1997.
14. Ямбург Е.А. Школа для всех. М., 1996.

Учебное издание

Пуйман Сергей Александрович

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Учебно-методическое пособие

Ответственный за выпуск И. Н. Фурс
Редактор Е. Н. Дайнеко
Компьютерная верстка Е. Н. Дайнеко

Подписано в печать 23.12.2010 г. Формат 60×84¹/₁₆.
Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 5,81. Уч.-изд. л. 4,55. Тираж 100 экз. Заказ 1222.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования
«Белорусский государственный аграрный технический университет».
ЛИ № 02330/0552984 от 14.04.2010.
ЛП № 02330/0552743 от 02.02.2010.
Пр. Независимости. 99–2. 220023, Минск.