

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования
**«МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. А. КУЛЕШОВА»**

Е. И. Снопкова

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Допущено Министерством образования Республики Беларусь
в качестве учебного пособия для студентов учреждений
высшего образования по специальности магистратуры
«Социально-педагогическое и психологическое образование»*



Могилев
МГУ имени А. А. Кулешова
2024

УДК 37:001.895(075.8)
ББК 74.044.3я73
С53

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
МГУ имени А. А. Кулешова*

Р е ц е н з е н т ы:

доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии и педагогики
Белорусского государственного университета культуры и искусств
И. А. Малахова;

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры
общей и дошкольной педагогики Белорусского государственного
педагогического университета имени М. Танка
А. В. Торхова

Снопкова, Е. И.

С53 Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе : учебное пособие / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2024. – 240 с. : ил.

ISBN 978-985-894-088-1

В издании представлены научно-методические материалы для студентов II ступени высшего образования (Магистратура), раскрывающие особенности инновационных подходов и технологий в образовании. Содержание пособия носит практическую направленность и ориентировано на освоение педагогических инструментов проектирования инновационного образовательного процесса. Содержание учебного пособия соответствует образовательным стандартам педагогических специальностей магистратуры.

Учебное пособие адресовано студентам II ступени высшего образования, аспирантам, слушателям системы повышения квалификации, преподавателям учреждений образования, а также всем, кто интересуется вопросами совершенствования педагогической деятельности и развития инновационного педагогического опыта.

Учебное пособие подготовлено при финансовой поддержке Гранта Президента Республики Беларусь в сфере образования на 2023 год.

**УДК 37:001.895(075.8)
ББК 74.044.3я73**

ISBN 978-985-894-088-1

© Снопкова Е. И., 2024
© МГУ имени А. А. Кулешова, 2024

ОТ АВТОРА

Уважаемые магистранты!

Вы проходите сложный, но очень интересный и увлекательный путь обучения в магистратуре, обеспечивающий развитие вашей научно-педагогической деятельности. Материалы учебного пособия «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе» призваны создать условия для дальнейшего развития вашей методологической культуры как культуры инновационного педагогического мышления и деятельности, авторизации педагогического опыта, появившегося в процессе изучения педагогических дисциплин и практической подготовки на первой ступени высшего образования. Методологическая культура предполагает овладение современными нормами педагогической деятельности, которые позволяют эффективно организовать ее в соответствии с новыми вызовами и требованиями меняющейся педагогической реальности.

Развивать психолого-педагогические компетенции, составляющие основу методологической культуры будущего педагога, возможно только посредством современных стратегий обучения, например, таких как задачно-целевая и проблемная, опирающихся на идеи системно-деятельностного подхода. На этих стратегиях базируется технология рефлексивно-деятельностного трансфера образцов педагогической деятельности, которая позволяет продуктивно осваивать деятельностное содержание учебной дисциплины и создавать собственные методические продукты в процессе аудиторной и управляемой самостоятельной работы.

В качестве важнейших задач трансфера знаний и образцов педагогической деятельности в условиях обучения на второй ступени высшего образования определены:

- организация научно-исследовательской деятельности магистрантов по научно-методическому сопровождению образовательного процесса;
- обеспечение условий для самообразования в области современных моделей и способов обучения;
- передача, освоение и экспертиза культурно-оформленных образцов инновационной педагогической деятельности;
- организация тесной связи между методическими продуктами трансфера и выполнением магистерских исследований;
- практико-ориентированный характер магистерской подготовки.

Каждая глава учебного пособия имеет **инвариантную структуру**, компонентами которой выступают следующие единицы:

- **Ключевые слова**, являющиеся основой для освоения содержания учебной дисциплины «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе».

- **Образовательные результаты**, задающие внешние нормы-требования, реализация которых будет выражаться в индивидуальных достижениях каждого магистранта.

- **Вопросы для изучения**, направляющие самообразовательную деятельность магистранта.

- **Перечень основной и дополнительной литературы**, выступающий навигатором самообразовательной деятельности магистрантов.

- **Содержание учебного материала**, которое раскрывает сформулированные вопросы для изучения и гарантирует понимание учебного материала в процессе аудиторной или внеаудиторной работы магистранта.

- **Ключевые выводы и обобщения**

- **Глоссарий** – определения основных изучаемых понятий в контексте содержания учебного пособия.

- **Дискуссионные вопросы**, направленные на организацию учебной коммуникации с целью всестороннего обсуждения образовательного контента и формирования собственной позиции.

- **Упражнения**, позволяющие закрепить, отработать и углубить содержание учебного материала, обеспечивающие практическую направленность обучения.

Содержание учебного пособия структурируется в соответствии с авторским концептом позиций инновационной педагогической деятельности в составе методологической культуры педагога, обеспечивающим разработку инновационных методических продуктов и обогащение инновационного педагогического опыта. В первой главе учебного пособия дается общая характеристика инновационных подходов и технологий в образовании, раскрывается смысл концепта методологической культуры педагога как культуры инновационного педагогического мышления и деятельности, характеризуются инновационные направления совершенствования педагогического профессионализма.

Вторая глава учебного пособия раскрывает базовые дидактические вопросы, такие как структура современного урока, виды активности обу-

чающихся на разных этапах урока, требования к формулировке образовательных целей, конструктор урока и его роль в проектировании учебной деятельности.

Третья глава ориентирована на понимание педагогических стратегий мотивации учебной деятельности, раскрывает психологические концепты учебной мотивации, стратегии, методы и приемы учебной мотивации, объясняет понятие диагностики учебных мотивов.

В четвертой главе характеризуется сущность учебной деятельности и критерии ее сформированности, описываются педагогические технологии, ориентированные на развитие учебной деятельности.

В пятой главе дается характеристика коллективных форм и интерактивных методов организации обучения, представляется методический материал для реализации интерактивных педагогических практик.

Шестая глава обеспечивает понимание учебной автономии, раскрывает стили обучения как инструмент формирования автономии обучающихся в образовательном процессе, вводит понятие дидактического сценирования как средства управления процессом формирования учебной автономии, описывает процесс конструирования образовательных ситуаций, учебных задач и заданий.

В седьмой главе раскрываются вопросы педагогической диагностики и диагностической деятельности педагога, диагностического сопровождения процесса обучения, контроля и оценки учебных достижений, а также рефлексивной деятельности педагога и учащихся.

Последняя восьмая глава поднимает проблемы цифровизации образования, представляет педагогический обзор современных сервисов для проектирования уроков с использованием информационно-коммуникационных технологий, а также создания электронных образовательных ресурсов.

Желаем успехов в освоении современных норм педагогической деятельности, формировании системы психолого-педагогических компетенций, составляющих основу методологической культуры педагога, инновационного педагогического опыта, а также в подготовке и защите магистерской диссертации!

ГЛАВА 1

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Ключевые слова: мастер-класс, методологическая культура педагога, педагогическая инновация, педагогическая технология, профессионально-образовательная сеть, сетевое взаимодействие, сетевое профессиональное сообщество

Образовательные результаты: после изучения этой главы вы должны:

<p>Понимать сущность методологической культуры педагога и ее роль в развитии инновационной педагогической деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Знать процессы, которые обеспечивают методологическую работу в образовании; – уметь раскрывать содержание диагностико-исследовательской, проектно-программной, конструктивно-технической, оргуправленческой и экспертной позиций инновационной педагогической деятельности; – понимать индикаторы некомпетентности педагога в реализации позиций инновационной педагогической деятельности
<p>Знать инновации в повышении педагогической квалификации и дополнительном образовании педагогов</p>	<ul style="list-style-type: none"> – перечислять основные направления и тренды совершенствования инновационной педагогической деятельности; – понимать роль и содержание трансфера педагогических инноваций; – характеризовать современные каналы освоения инновационного педагогического опыта
<p>Знать содержание понятий в области педагогических инноваций, уметь создавать и использовать инновационно-педагогический тезаурус, описывать образцы инновационной педагогической деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – быть способным формулировать определение следующих понятий: методологическая культура педагога, педагогическая инновация, позиции инновационной педагогической деятельности, паспорт инновации – знать алгоритм и уметь описать инновационную образовательную практику

<p>Понимать сущность педагогической технологии</p>	<ul style="list-style-type: none"> – знать дефиниции понятия педагогической технологии; быть способным характеризовать признаки педагогической технологии, критерии технологичности образовательных процессов; – уметь создавать банк инновационных образовательных технологий, понимать алгоритмы педагогического взаимодействия, специфику методов и диагностических средств в составе технологии
--	---

Вопросы для изучения

- 1.1. Понятие о методологической культуре педагога и ее роли в развитии инновационной педагогической деятельности.
- 1.2. Характеристика инновационных направлений совершенствования педагогического профессионализма.
- 1.3. Общая характеристика педагогических технологий.

Основная литература

1. Запрудский, Н. И. Эффективные практики методической работы в школе / Н. И. Запрудский, Г. А. Сухов. – Минск: Сэр-вит, 2022. – 172 с.
2. Слободчиков, В. И. Инновации в образовании : основания и смысл / В. И. Слободчиков // Педагогические инновации. – 2004. – № 1. – С. 17–36.
3. Снопкова, Е. И. Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 188 с.
4. Снопкова, Е. И. Методологическая культура педагога: научно-методические основы развития: монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2019. – 256 с.
5. Старжинская, Н. С. Развитие инновационного дошкольного образования в Республике Беларусь : пособие для студентов учреждений высшего образования / Н. С. Старжинская, В. П. Тукач. – Минск : БГПУ, 2020. – 125 с.
6. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

Дополнительная литература

1. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – М.: Экономика, 1991. – 416 с.
2. Добриневская, А. И. Основные направления инновационной деятельности в образовательной сфере Республики Беларусь / А. И. Добриневская // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – № 3. – С. 33–37.
3. Сурикова, О. В. Инновационный процесс в учреждениях образования / О. В. Сурикова, Т. Ф. Пашкович. – Минск : Сэр-Вит, 2018. – 256 с.
4. Слободчиков, В. И. Проблемы становления и развития инновационного образования / В.И. Слободчиков// Инновации в образовании. – 2003. – № 2. – С. 7–16.
5. Цыркун, И. И. Развитие теоретических представлений об инновационно-педагогической деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/523/1/razvteor.pdf>

Содержание учебного материала

1.1. Понятие о методологической культуре педагога и ее роли в развитии инновационной педагогической деятельности. Важное значение в развитии современных педагогических компетенций и внедрении педагогических инноваций играет феномен методологической культуры педагога. Методологическая культура обеспечивает развитие системы педагогической деятельности, личности ребенка в этой системе и личностно-профессиональных качеств педагога. Педагоги – это самый главный образовательный ресурс, доступный большинству учеников, поэтому очень важно, чтобы они обладали опытом эффективного преподавания в различных условиях обучения, а также были способны рефлексивно относиться к результатам своей педагогической деятельности.

Авторский концепт методологической культуры педагога включает реализацию пяти позиций инновационной педагогической деятельности в составе соответствующих кластеров компетенций, соотнесенных с базовыми процессами, порождающими методологическую культуру педагога, такими как диагностика, проектирование, конструирование, ОРУ (организация, руководство, управление) и экспертиза (рисунок 1.1) [79; 80].

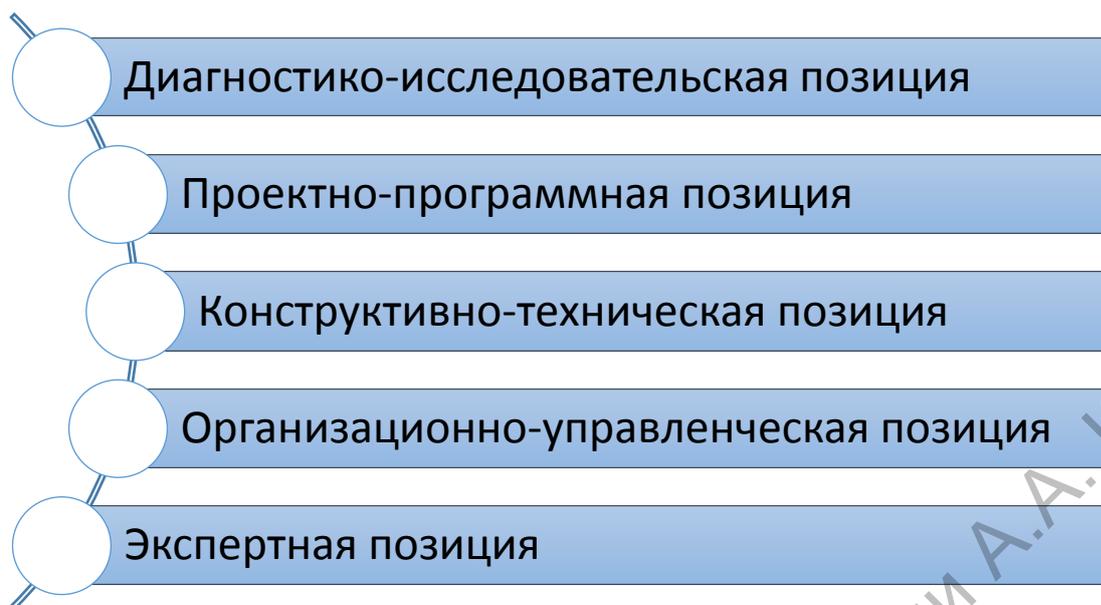


Рис. 1.1 Позиции педагогической деятельности в составе методологической культуры педагога

Сегмент компетентного профиля методологической культуры педагога, выступающий инструментом определения уровня проявления профессионализма учителя, в реализации диагностико-исследовательской позиции представлен следующими компетенциями, имея которые педагог:

- 1) владеет методами психолого-педагогической диагностики;
- 2) определяет индивидуальные особенности развития ребенка, понимает индивидуальные потребности и возможности ученика;
- 3) согласовывает требования нормативных документов с индивидуальными возможностями, потребностями и запросами учащихся и их родителей;
- 4) анализирует возможности своего педагогического опыта для удовлетворения индивидуальных потребностей своих учеников;
- 5) способен находить новые смыслы педагогической деятельности, соответствующие индивидуальным траекториям развития учеников, а также определять стратегию и тактику личностно-профессионального саморазвития в соответствии с образовательными запросами своих воспитанников.

Индикаторами проявления некомпетентности педагога в ходе реализации диагностико-исследовательской позиции педагогической деятельности выступают следующие показатели:

- не готов к организации образовательного процесса на диагностической основе;

– не осознает важности психолого-педагогических знаний в области индивидуальных и возрастных норм развития личности ребенка для проектирования и реализации образовательного процесса;

– не готов к анализу собственной профессиональной деятельности на предмет соответствия потребностям и возможностям детей;

– не осознает различия между педагогическими и функциональными задачами педагогической деятельности.

Важной является проектно-программная позиция, реализация которой связана с овладением педагогом следующими компетенциями:

1) различает разные типы норм педагогической деятельности, умеет обеспечивать нормативное сопровождение образовательного процесса;

2) использует подходы и образовательные стратегии как фундаментальные нормы проектирования образовательного процесса, определяющие постановку задач, отбор средств, общую организацию процесса, результат;

3) владеет способами диагностического целеполагания, умеет проектировать учебные цели как планируемые результаты обучения;

4) умеет отбирать содержание образования в логике проектной работы, учитывает развивающий потенциал междисциплинарных связей;

5) умеет разрабатывать сценарии образовательной деятельности с учетом индивидуальных потребностей, владеет процедурами технологизации образовательного процесса, знает инновационные образовательные технологии.

Индикаторами проявления некомпетентности педагога в реализации проектно-программной позиции будут следующие утверждения:

– не готов воспринимать образовательные стратегии и подходы как комплексные фундаментальные нормы проектирования образовательного процесса;

– не реализует принцип диверсификации содержания и технологий образовательного процесса;

– не владеет диагностическим подходом к проектированию целей образовательного процесса, не готов к проектированию личностных, метапредметных и предметных результатов обучения;

– не осознает важности дидактического сценирования для обеспечения индивидуализации обучения.

Конструктивно-техническая позиция педагога связана с организацией учебной деятельности, конструированием системы задач, образовательных ситуаций и обеспечением самостоятельной познавательной работы

школьников с разнообразными ресурсами, что выражается в следующих компетенциях:

1) владеет способами разработки или модификации такого дидактического средства, как конструктор урока;

2) владеет способами конструирования системы задач, обеспечивающих учебную автономию и направляющих познавательную активность учащихся;

3) обеспечивает самостоятельную познавательную деятельность учащихся с помощью различных методических средств;

4) знает разные виды ресурсного обеспечения учебного занятия и умеет их целенаправленно конструировать;

5) способен к конструированию развивающих образовательных сред и индивидуальных образовательных траекторий в качестве дизайнера среды;

6) умеет конструировать цифровые образовательные ресурсы, разрабатывать электронные учебные курсы, обеспечивающие дистанционную поддержку обучения.

Перечислим индикаторы проявления некомпетентности педагога в реализации конструктивно-технической позиции:

– не готов конструировать систему ресурсного обеспечения учебной деятельности в соответствии с ее психологической структурой (потребность – задача – мотив – действия – операции);

– не осознает значения учебной задачи для конструирования системы ресурсного обеспечения учебно-познавательной деятельности, не связывает решение учебных задач с сущностью учебно-познавательной деятельности;

– не умеет использовать современные программные средства для конструирования электронных образовательных сред и ресурсов.

Оргуправленческая позиция связана с реализацией педагогом процессов организации, руководства и управления непосредственно на уроке. Профессиональные компетенции при организации образовательного процесса заключаются в том, что педагог:

1) владеет педагогическими стратегиями мотивации учебной деятельности;

2) применяет различные методы и приемы совместного целеполагания на уроке для организации образовательного процесса;

3) умеет организовать актуализацию опорных знаний учащихся, опираясь на внутрипредметные и междисциплинарные связи;

4) может организовать коммуникацию и учебную деятельность на основе алгоритмов инновационных образовательных технологий, используя их как средство для достижения образовательных задач.

Как руководитель учебной деятельности педагог должен обладать следующими профессиональными компетенциями:

1) умеет осуществить руководство запоминанием, усвоением, пониманием учебного материала школьниками, способен руководить действиями по его отработке и применению в знакомых и незнакомых ситуациях;

2) умеет обеспечивать общее ориентирование школьников в содержании учебного материала, создавать ориентировочные основы действий учащихся;

3) понимает и способен осуществлять руководство учебной активностью ученика по схеме поэтапного формирования умственных действий;

4) может осуществлять руководство самостоятельной работой учащихся, их самоконтролем и самооценкой;

При управлении самоизменениями учащихся в образовательном процессе у педагога проявляются следующие профессиональные компетенции:

1) умеет организовать и управлять самоопределением учащихся на уроке, помогает им осознать и сформулировать свои ценности посредством формирования целей и задач учебной деятельности;

2) умеет обеспечивать личностно значимые смыслы при решении задач урока;

3) владеет методами и средствами формирования и развития системы познавательных интересов как стимулов самоизменений учащихся;

4) помогает школьникам осознать личную и социальную значимость образования;

5) умеет предвидеть возможные затруднения в учебной деятельности и обеспечить детей средствами их преодоления;

6) умеет обеспечивать процессы перестройки, согласования и наращивания знаний в учебной коммуникации школьников;

7) развивает у обучающихся универсальные учебные действия, в том числе познавательные и регулятивные умения;

8) понимает множественность и разнообразие рефлексивных содержаний урока, рефлексивных состояний учащихся и умеет ситуативно их обеспечивать;

9) использует рефлексивный анализ как средство преодоления затруднений в учебной деятельности.

Назовем индикаторы проявления некомпетентности педагога при реализации оргуправленческой позиции:

– не осознает различия процессов организации, руководства и управления в системе профессиональной педагогической деятельности;

– не готов к пониманию учебной деятельности как особой формы активности учащегося, направленной на присвоение социального опыта познания и преобразования мира посредством овладения культурными образцами, и принятию субъектной позиции школьника;

– не может критически оценить собственный педагогический опыт создания условий для учебной деятельности и формирования методологической культуры учащихся;

– не умеет изменять свою педагогическую позицию, осознавать многопозиционность педагогической деятельности.

Профессиональные компетенции педагога в реализации экспертной позиции заключаются в том, что педагог:

1) выделяет объекты, способы и исходные основания оценки образовательной деятельности, источники и методы получения обратной связи;

2) знает разнообразные принципы оценки качества образовательных результатов, а также умеет их правильно применить в зависимости от условий образовательной ситуации;

3) понимает функции и умеет осуществлять профессионально-педагогическую рефлексию в ее аксиологическом, когнитивном и технологическом аспектах;

4) знает критерии самоанализа и самооценки педагогической деятельности и умеет анализировать успехи и неудачи собственной деятельности на критериальной основе;

5) понимает важность анализа результатов образовательной деятельности, знает причины успехов и неудач учащихся, а также способы их устранения.

Индикаторы проявления некомпетентности педагога в реализации экспертной позиции следующие:

– не способен критически оценить уровень развития своей рефлексивной культуры, не осознает важности рефлексивных процедур в структуре урока;

– не готов анализировать проблемы педагогической деятельности;

– не готов проектировать образовательный процесс на рефлексивной основе.

Представленный профиль методологической культуры педагога выступает инструментом для определения актуальных и потенциальных направлений совершенствования инновационной педагогической деятельности, позволяет описать эффективность освоения и реализации конкретного типа профессиональной деятельности [78].

Осмысление содержания процессов диагностики, проектирования, конструирования, ОРУ (организации, руководства, управления), экспертизы в педагогической деятельности позволяет обеспечивать самоопределение педагогов, понимание ими своего места в сложных системах профессионально-педагогической кооперации; осваивать нормативное содержание педагогической деятельности, способствующее ее эффективному функционированию и развитию; авторизовывать современные образовательные практики, инициировать рост инновационных образовательных практик, распространять успешные педагогические практики; актуализировать современные способы трансляции и освоения технологически оформленных образцов педагогической деятельности, гарантировать обмен инновационным опытом.

1.2. Характеристика инновационных направлений совершенствования педагогического профессионализма. В настоящее время развитие инновационной педагогической деятельности выступает стратегическим направлением образовательной политики. Белорусская педагогическая энциклопедия определяет инновацию как «1) Управляемые прогрессивные изменения в системе на основе научных знаний, обеспечивающие повышение ее эффективности. 2) Новшества в области техники, технологии, организации труда и управления, основанные на использовании достижений науки и передового опыта, а также применение этих новшеств в разных областях и сферах практической деятельности» [91, С. 469]. Педагогическая инновация – это целостный проблемно-ориентированный процесс сопряженных прогрессивных изменений нормативов педагогической деятельности и образовательной среды, приводящий к повышению эффективности педагогической деятельности; изменения в содержании и технологии обучения и воспитания для повышения эффективности и качества образования, улучшения условий педагогического труда и учебной деятельности учащихся, оптимизации и интенсификации педагогического

процесса [92]. Опираясь на исследования И. И. Цыркуна, в таблице 1.1 представлена классификация инноваций по характеру вносимых изменений, а в таблице 1.2 классификация форм инновационно-педагогической деятельности [89, 90].

Таблица 1.1

Классификация педагогических инноваций (по И. И. Цыркуну)

Название	Характеристика
Радикальные инновации	Основываются на принципиально новых идеях и подходах
Комбинаторные инновации	Сочетают в себе уже известные элементы
Модифицирующие инновации	Направлены на совершенствование и дополнение существующих образцов и форм

Таблица 1.2

Классификация форм инновационно-педагогической деятельности (по И. И. Цыркуну)

Носитель	Форма
Ученые, учителя	Непосредственная
Школа, гимназия, вуз и др.	Организованная
Министерства, НИИ, объединения	Институционализированная

В. И. Слободчиков характеризует инновационную деятельность как систему взаимосвязанных процессов, совокупность которых приводит к появлению инноваций (таблица 1.3) [73].

Таблица 1.3

Виды деятельности, порождающих инновации в образовании (по В. И. Слободчикову)

Виды деятельности	Их характеристика
Научно-исследовательская деятельность	Направлена на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытие») и о том, как нечто можно сделать («изобретение»).
Проектная деятельность	Направлена на разработку особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может или должно быть («инновационный проект»).
Образовательная деятельность	Направлена на профессиональное развитие субъектов педагогической практики, на формирование личностного знания и опыта о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в практике («реализация»).

Средством культурного оформления инновационного педагогического опыта, облегчающим процессы его трансляции и освоения, является паспортизация инновационных образцов педагогической деятельности. Паспорт инновационного образца педагогической деятельности включает описание вида инновации, инновационной проблемы, цели и задач внедрения, прогнозируемого результата внедрения, полученного материализованного продукта, критериев его эффективности, масштабности внедрения и др. [69].

Среди инновационных направлений совершенствования педагогического профессионализма выделим следующие инновации, выступающие стратегическими ориентирами развития педагогической культуры педагога:

- сетевое взаимодействие учреждений образования с целью повышения профессионально-педагогической и методологической культуры педагога, а также обмена инновационным педагогическим опытом;
- рефлексивно-деятельностный трансфер инновационных образцов педагогической деятельности, важнейшей формой которого выступает мастер-класс как продуктивное средство трансфера педагогических ценностей, знаний, технологий и авторских методических произведений;
- передача и освоение инновационного педагогического опыта в ситуационных центрах развития педагогического профессионализма, в качестве таких центров могут выступать выездные заседания редакционной коллегии педагогических журналов, секционные заседания научных мероприятий, фестивали инновационного опыта, педагогические клубы и др.;
- функционирование филиалов университетских кафедр в учреждениях образования.

Рассмотрим вышеуказанные направления развития инновационного педагогического опыта подробнее. *Педагогическое сообщество можно рассматривать как объединение профессионалов, реализующих совместные педагогические задачи и выступающих ресурсом развития педагогического профессионализма.* Профессиональные сообщества и клубы как сетевые структуры обеспечивают развивающуюся сетевую коммуникацию и являются носителями знаний и педагогического опыта, обеспечивают развитие социального капитала, а сетевая коммуникация превращается в инструмент перевода информации в инновационные знания и опыт.

В современных исследованиях образовательная сеть определяется как механизм достижения индивидуальных и групповых целей, основанный на связях и обмене информацией, который позволяет осуществлять коммуника-

цию и социальное взаимодействие отдельных людей и групп в целях развития человеческого и социального капитала [14; 28; 39; 40; 59; 75; 100]. *Сетевое взаимодействие правомерно рассматривать как систему связей и развивающегося процесса профессиональной коммуникации, направленных на системное развитие инновационной педагогической деятельности.*

Выделим характеристики профессиональной сети, обеспечивающей развитие профессиональной и методологической культуры педагога:

– многообразии форм партнерского взаимодействия (научно-методические конференции и семинары, постоянно действующий методологический семинар, консультации, мастер-классы, совместные проекты и др.);

– наличии центра управления и координации взаимодействия (ассоциация, клуб, кафедра, структурное подразделение учреждения дополнительного образования взрослых и др.);

– создании условий для освоения позиций инновационной педагогической деятельности в профессиональной коммуникации и культурно оформленной трансляции инновационного педагогического опыта;

– выражение результатов социального партнерства в коллективных продуктах (сборниках методических материалов, научных статей, методических рекомендациях, описаниях системы педагогической деятельности, паспортизации инноваций и др.);

– наличии технологии сетевого взаимодействия и системы инновационных ресурсов ее функционирования.

Цель сетевого взаимодействия – организация коммуникации на основе профессиональных интересов, целенаправленное и организованное привлечение образовательных, методических, кадровых, консультационных и других ресурсов всех субъектов сетевого сообщества. Задачи взаимодействия связаны с совместной работой внутри профессионального сообщества по развитию педагогического мышления и инновационной деятельности. Индикатором результативности профессионального саморазвития выступает система методических произведений, что и детерминирует формулировку следующих *задач взаимодействия* в контексте позиций инновационной педагогической деятельности:

1. Разработка системы диагностического сопровождения образовательного процесса.

2. Проектирование методических продуктов (системы целей, дидактические сценарии, технологические карты, структурно-логические схемы

предметного и метапредметного содержания образования, методические проекты, учебно-методические комплексы и др.).

3. Конструирование ресурсного обеспечения самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

4. Обмен видеоуроками или фрагментами педагогического опыта.

5. Совместная разработка методов и средств реконструкции педагогического опыта, ресурсного обеспечения профессиональной рефлексии и программ самообразования.

К организационным принципам трансфера образцов инновационной педагогической деятельности в профессиональных сообществах и клубах относятся принципы открытости образовательной среды, цифровизации коллективных ресурсов, интеграции методических ресурсов и информации, отчуждения интеллектуального продукта с целью совместного использования педагогических инноваций. К методам взаимодействия – современные методы сетевой межпрофессиональной коммуникации, экспертизы и арбитража образцов педагогической деятельности, совместного создания методических продуктов с помощью ИКТ. Современные исследователи констатируют переход от индивидуально ориентированной парадигмы образования и повышения квалификации к кооперативной [83; 101; 115; 118], которая и детерминирует активизацию сетевых форм профессиональной коммуникации. В качестве примеров приведем названия и электронные адреса сетевых сообществ, которые можно рассматривать как современные формы организации профессиональной деятельности, создающие условия для развития методологической культуры педагога в новой социокультурной ситуации информационного общества [5; 6; 35]: сетевое педагогическое сообщество «Открытый класс» – www.openclass.ru; сетевое сообщество педагогов «RusEdu» – rusedu.net; проект «Русскоязычные электронные ресурсы в образовании» – www.rusege.ru; «Завуч.инфо» – www.zavuch.ru; «Интернет-педсовет» – pedsovet.org; методическая служба БИНОМ – lbz.ru и др. Все они создают условия для объединения и развития индивидуальных и групповых потребностей профессионального саморазвития, принятия общих ценностей и целей профессионально-педагогической и методологической культуры, формулирования общей стратегии и тактики педагогического взаимодействия, «выращивания» способности и готовности создавать совместные педагогические продукты, а также авторские методические произведения.

Коммуникативно-сетевые механизмы и реализуемое на их основе сетевое взаимодействие обеспечивают непрерывное развитие инновационного педагогического опыта в процессе рефлексивно-деятельностного трансфера образцов педагогической деятельности. Понятие трансфера объединяет характеристику зон и каналов трансфера педагогических инноваций, его результаты и методические продукты.

В процессе рефлексивно-деятельностного трансфера осваиваются позиции инновационной педагогической деятельности и развиваются педагогические компетенции в их составе (таблица 1.4).

Таблица 1.4

Содержание рефлексивно-деятельностного трансфера образцов педагогической деятельности
Рефлексивно-деятельностный трансфер образцов педагогической деятельности

Освоение позиций	Результаты трансфера	Методические продукты трансфера
Диагностико-исследовательская	Развитие методологических способностей педагога в реализации процесса диагностики	Перечень рисков, барьеров, затруднений в образовательной деятельности; индивидуальные образовательные потребности обучающихся; методы и инструментарий диагностических процедур и др.
Проектно-программная	Развитие методологических способностей педагога в реализации процесса проектирования	Системы целей как планируемые личностные, метапредметные и предметные образовательные результаты; образовательная стратегия; СЛС предметного, метапредметного и междисциплинарного содержания; технологические карты и дидактические сценарии образовательного процесса; УМК и др.
Конструктивно-техническая	Развитие методологических способностей педагога в реализации процесса конструирования	Системы учебных задач и их МО; образовательные ситуации разных видов и их МО; дидактическое сопровождение развивающих образовательных сред; индивидуальные образовательные маршруты; ЭОР и др.

Освоение позиций	Результаты трансфера	Методические продукты трансфера
Оргуправленческая	Развитие методологических способностей педагога в реализации процессов организации, руководства, управления	Методы самоопределения учащихся, совместного целеполагания, формирования познавательного интереса, самооценки; формы и методы дискуссионного диалога; традиционные и нетрадиционные контрольно-оценочные средства; инструментарий для диагностических процедур; МО различных ролевых позиций и др.
Экспертная	Развитие методологических способностей педагога в реализации процесса экспертизы	Классификации затруднений и перечни проблем в педагогической деятельности; программы самообразования; матрицы и критерии экспертизы методических продуктов; листы наблюдений уроков и др.

В качестве каналов трансфера инновационной педагогической деятельности выступают: реализация инновационных проектов Министерства образования Республики Беларусь; передача и освоение образцов педагогической деятельности в ситуационных центрах развития профессиональной культуры педагога; функционирование филиалов университетских кафедр в учреждениях образования; участие педагогов в профессиональных сообществах и клубах и др.

Педагогическая деятельность играет решающую роль в формировании личности школьника, выступает основным способом проявления профессиональной активности педагога и его самовыражения в профессии. Профессиональные успехи и достижения во многом обусловлены механизмами осознания значения своей педагогической деятельности, способностью педагога трансформировать ее в соответствии с изменениями, которые происходят в отечественном и мировом образовательном пространстве. Одним из важнейших направлений развития современных педагогических компетенций выступает трансляция успешного педагогического опыта, передача инновационных образцов педагогической деятельности, осуществляемая в разнообразных организационных формах. Мастер-класс

как форма трансфера педагогических ценностей, знаний, образовательных технологий выступает эффективным и очень популярным в педагогической среде средством повышения педагогической квалификации. В процессе мастер-класса передаются лучшие образцы педагогической деятельности, к признакам которых относятся: более высокая результативность педагогического процесса, умение находить оптимальные варианты решения педагогических задач, высокие образовательные результаты и успешность учебной деятельности.

Как отмечают И. В. Богачева, И. В. Федоров, основное преимущество мастер-класса – это «уникальное сочетание индивидуальной, групповой и фронтальной работы, приобретение и закрепление практических знаний и навыков, гибкость временных рамок проведения» [9, с.7].

Цель мастер-класса: обеспечение условий для развития инновационного педагогического опыта, повышения эффективности педагогической деятельности и непрерывного роста качества образования.

Задачи мастер-класса:

- Систематизация и авторизация педагогического опыта ведущим мастер-класса, гармонизация теоретических и прикладных основ педагогической практики.
- Тиражирование успешных образцов инновационной педагогической деятельности.
- Участие в коллективной экспертизе методических продуктов и авторских методических произведений.
- Обеспечение рефлексивного отношения к педагогическому опыту с целью его совершенствования.
- Создание условий для анализа достижений и затруднений педагогической деятельности с целью непрерывного развития педагогических компетенций.

В качестве ведущего механизма реализации задач мастер-класса выступает рефлексивно-деятельностный трансфер как процесс, посредством которого осуществляется передача и присвоение инновационного педагогического опыта участниками профессиональной коммуникации, создаются условия развития педагогического мышления, деятельности и рефлексии. Средством запуска процессов трансфера выступает «перенос» методических знаний и образцов педагогической деятельности от одного человека к другим профессионалам в специально созданных средах профессиональной коммуникации. «Перенос» является когнитивной практикой, при

которой освоение научно-методического знания и способов эффективной педагогической деятельности в одном контексте позволяет педагогам применять их в разнообразных ситуациях динамично меняющейся педагогической реальности. Передача и освоение знаний и образцов педагогической деятельности позволяет обеспечить актуальность научно-педагогического знания, а также эффективность его применения за пределами первоначально заданных ситуаций мастер-класса. Мастер-класс, основанный на механизме рефлексивно-деятельностного трансфера, формирует культуру передачи и освоения современных норм педагогической деятельности, которые обеспечивают развитие актуальных профессиональных компетенций педагогов.

Содержательные области трансфера образцов педагогической деятельности в процессе мастер-класса:

– *Диагностика образовательных потребностей и возможностей, учебных достижений школьников:* методы и инструменты психолого-педагогической диагностики, обеспечивающие изучение личностных, метапредметных и предметных потребностей и компетенций учащихся.

– *Мотивация учащихся:* педагогические стратегии, технологии, методы и средства учебной мотивации, развития познавательных интересов, академических достижений, педагогической поддержки, организации учебной коммуникации, формирования эффективных стилей учебной деятельности.

– *Авторские подходы к целеполаганию, моделированию результативности образовательного процесса:* критерии высокого качества педагогической деятельности, диагностируемые системы целей, интеграция обратной связи, педагогического контроля и планируемых результатов обучения.

– *Проектирование и реализация современных образовательных технологий:* технологии организации отдельных компонентов педагогической деятельности, современные обучающие технологии, конструкторы уроков и учебных задач, ресурсное (в том числе цифровое) обеспечение образовательного процесса.

– *Демонстрация эффективных способов преподавания предметной области:* авторские методики обучения и воспитания, инновационные образцы обучения учебному предмету, специальные частно-предметные обучающие технологии, опыт внутрипредметной и междисциплинарной интеграции содержания образования.

– *Проектирование и организация развивающей и безопасной образовательной среды*: стратегии и методы межличностного общения, организации групповой работы, интерактивного взаимодействия, конструктивные способы решения педагогических конфликтов, опыт разработки индивидуальных образовательных маршрутов, педагогического сопровождения индивидуальных траекторий развития школьников, образовательных ситуаций и соответствующих учебных задач, электронных образовательных ресурсов.

– *Опыт воспитательной деятельности*: педагогические образцы организации разнообразных направлений воспитательной практики: формирование нравственной культуры личности школьника, патриотическое и гражданское воспитание, художественное творчество, воспитание культуры безопасной жизнедеятельности, экологической культуры, информационной культуры, музыкальное воспитание и др.

– *Педагогическое взаимодействие школьного сообщества и семьи*: педагогические стратегии, методы и средства успешного вовлечения родителей в жизнь школы, поддержки активного участия семьи в педагогическом процессе [77].

Еще одним каналом трансфера выступает передача и освоение инновационных образцов педагогической деятельности в ситуационных центрах развития методологической культуры педагога, которые могут возникать там и тогда, когда появляются саморазвивающиеся рефлексивно-активные среды (курсы повышения квалификации; работа секций научных мероприятий; ярмарки инновационного педагогического опыта; выездные заседания научно-педагогических журналов; мастер-классы и др.) [76].

Целью взаимодействия в процессе передачи и освоения образцов педагогической деятельности выступает интеграция современного или инновационного и актуального опыта для непрерывного развития последнего. Передача педагогического опыта позволяет авторам опыта осмыслить и систематизировать его, описать систему своей педагогической деятельности, что создает благоприятные условия и возможности для развития методологической культуры профессионалов. В свою очередь, обратный процесс освоения передового опыта предоставляет условия для рефлексивного отношения к процессу и результатам педагогической деятельности. Таким образом, в качестве *задач профессиональной коммуникации данного канала трансфера* определяются:

1. Систематизация и авторизация педагогического опыта.
2. Тиражирование успешного педагогического опыта.
3. Участие в коллективной экспертизе методических продуктов и авторских методических произведений.
4. Обеспечение рефлексивного отношения к педагогическому опыту.
5. Создание условий для анализа достижений и затруднений педагогической деятельности.

Принципами организации трансфера образцов педагогической деятельности являются: непрерывность анализа педагогического опыта, разнообразие форм тиражирования опыта, ситуативный характер взаимодействия, нормативное регулирование педагогической деятельности, исследование и критика норм деятельности, творческий характер взаимодействия. *К методам профессиональной коммуникации* данного канала трансфера относятся демонстрация образца педагогической деятельности, реконструкция и проблематизация педагогической деятельности, методы профессионального арбитража методических продуктов, герменевтическая и нормоконтролирующая экспертизы. *Многообразные формы* повышения квалификации педагогов, такие как взаимопосещение уроков, презентация опыта работы, предметные недели, конкурсы профессионального мастерства, мастер-классы, творческие педагогические мастерские, деловые игры, научно-методические проекты, методические фестивали и др., могут быть использованы как средства специальной работы по повышению уровня методологической культуры педагога в процессе описания, рефлексии и передачи образцов педагогической деятельности.

Современной формой интеграции научного знания и эффективной педагогической практики в процессе методической работы выступает филиал университетской кафедры в учреждении образования, основная особенность которого – «активное распространение педагогического знания за пределами вузовского пространства, что может рассматриваться как явление трансфера знаний и технологий. Преподаватели вузовской кафедры выполняют функции консультантов в процессе описания и тиражирования педагогического опыта. В таком университетско-школьном кластере организуется целенаправленная совместная деятельность ученых и практиков. Цель методической работы на базе филиала кафедры – обеспечение условий для взаимодействия и взаимосвязи педагогической науки и практики, придание науке практико-ориентированного характера, а практике – наукоемкости. Задачи трансфера: организация научных исследований на базе

филиала, а также научно-исследовательской работы студентов; проведение научно-методических мероприятий, обеспечение культурно оформленной трансляции образцов педагогической деятельности и дидактическое сопровождение методической работы школы; научное консультирование учителей, экспертиза педагогического опыта и продуктов методической работы. Принципы организации трансфера: сотрудничество научных и педагогических работников, научное сопровождение методической работы в школе со стороны вузовской кафедры, обогащение и распространение электронного методического контента, открытость информационно-образовательных ресурсов. К методам трансфера относятся исследовательские методы, менторское сопровождение профессионального развития, научное консультирование и др. Специфические формы методической работы на базе филиала – заседания, демонстрационные уроки, конкурсы профессионального мастерства учителей и будущих учителей, совместные научные исследования и др.

Таким образом, в качестве инновационных направлений, обеспечивающих профессионально-педагогическое развитие, выступают современные формы сетевого взаимодействия профессионалов, трансфер педагогических инноваций, открытие филиалов университетских кафедр в учреждениях образования.

1.3. Общая характеристика педагогических технологий. Термин «технология» произошел от греческого *techne* – искусство, мастерство, умение и возник в связи с техническим прогрессом. Технологический процесс предусматривает преобразование объекта труда из необработанного исходного состояния в конечный продукт, соответствующий определенным критериям, и такое преобразование осуществляется поэтапно, с установленной последовательностью операций и использованием необходимых средств для гарантированного достижения результата всего технологического цикла. Современная цивилизация связывает с технологиями свои представления о качестве товаров и услуг и в конечном счете о качестве жизни. Зародившись в сфере техники и производства, в XX веке технологический подход стал активно разрабатываться и в такой гуманитарной сфере, как образование. Во второй половине XX века появилась проблема качества образовательных услуг и технологий его обеспечения. Впервые в педагогике понятие «технология» появилось на рубеже 1940 – 1950-х годов и было связано с использованием в педагогическом процессе

технических средств обучения. Впоследствии теория и практика образования корректируют этот термин. Этапы эволюции термина «технология» в образовании представлены на схеме (рисунок 1.2):

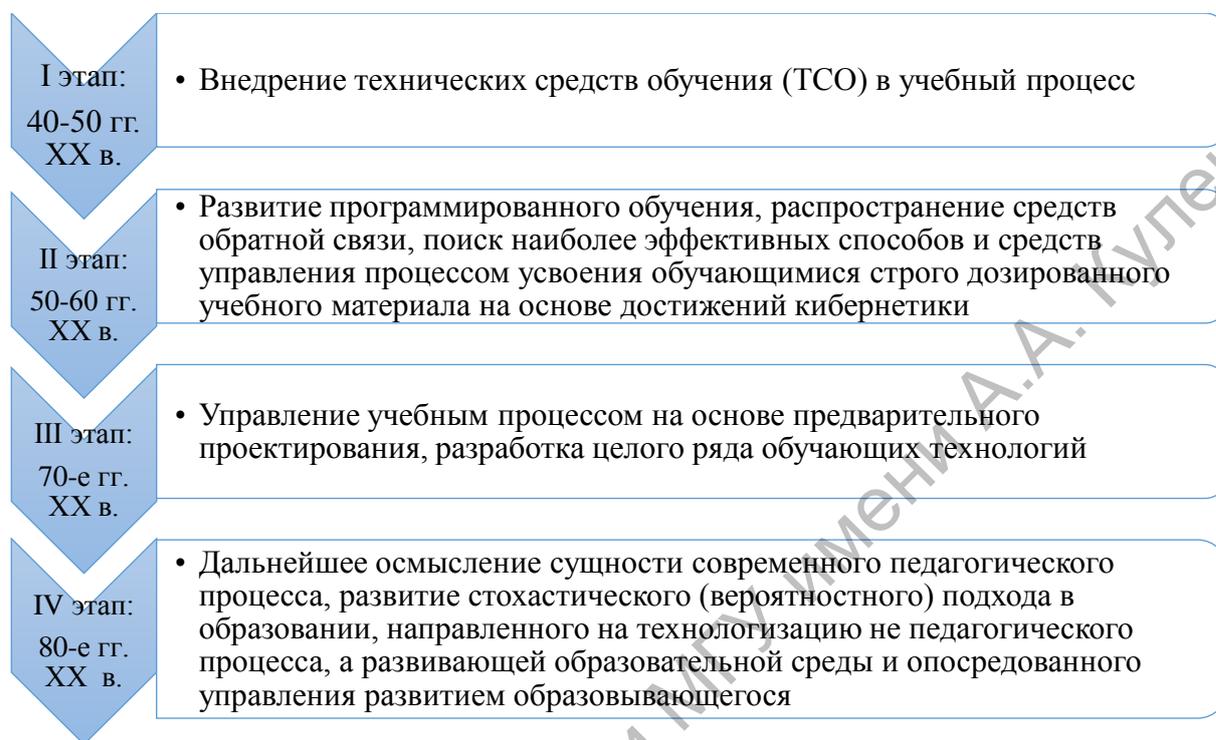


Рис. 1.2. Эволюция термина «технология» в образовании

Термин «образовательная технология» можно соотнести с названием научной дисциплины, изучающей закономерности технологизации всей системы образования и ее отдельных подсистем, а не только с учебным процессом (М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев). Педагогика как наука, исследующая закономерности различных образовательных процессов, реализуя описательно-объяснительную функцию на теоретическом уровне, представляет собой совокупность онтологических (описательных) знаний, а такое направление в педагогической науке, как образовательная технология, вырабатывает знание нормативное, то есть знание-предписание на практическом или технологическом уровне.

Приведем несколько примеров определения понятия педагогическая технология:

- Проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике (В. П. Беспалько).
- Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, орга-

низации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В. М. Монахов).

– Образовательная технология – способ системной организации образовательной деятельности в различных областях знания, культуры, окружающего мира, мышления, основанный на рефлексии, стандартизации и использовании специализированного инструментария (Т. С. Назарова).

– Педагогические технологии есть совокупность способов педагогического взаимодействия, создающих условия развития участников педагогического процесса и предполагающих определенный результат этого развития (С. С. Кашлев).

– Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин).

– Педагогическая технологи (технология обучения в широком смысле слова) – это упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей. Технология обучения в узком смысле слова – это педагогически, валеологически и экономически обоснованный процесс гарантированного достижения эталонных результатов обучения (знания и умения), осуществляемый на основе специально переработанного содержания и критериального контроля (Д. Г. Левитес).

– Педагогическая технология – это определяемая целями конкретной педагогической системы и возможностями ее объектов, гарантирующая достижение этих целей последовательность познавательных действий учащегося и обеспечивающая их реализацию последовательность состояний образовательной среды и организационно-управленческих действий педагога (Г. Н. Петровский).

Таким образом, существует несколько подходов понимания термина «педагогическая технология»: разработка и применение средств, инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО для учебного процесса (Б. Т. Лихачев, С. А. Смирнов и др.); способ (модель, техника) решения педагогических (учебных) задач или процесс коммуникации, основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса (В. П. Беспалько, М. А. Чошанов, В. А. Сластенин, В. М. Монахов, Н. Е. Щуркова и др.); научное направление, область знания, занимающаяся конструированием оптимальных обучающих систем (П. И. Пидкасистый, В. В. Гузеев и др.).

Понятие «технология обучения» является производным от понятия «педагогическая технология». Понимание термина «технологии обучения» можно развивать в контексте анализа предметно ориентированных технологий. Вслед за Н. И. Запрудским перечислим ряд признаков, которые и выделяют предметно ориентированную технологию из всей совокупности образовательных технологий: диагностическое целеполагание; планирование результатов обучения через действия учащихся; наличие определенной технологической цепочки педагогических и учебных действий, которые приводят к запланированному результату; наличие в основе каждой целостной технологии одной или нескольких психологических или педагогических теорий; возможность воспроизведения технологии любым учителем, поскольку технология строится на объективных научных основаниях, не зависящих от личности пользователя; наличие диагностических процедур, которые содержат показатели и инструментарий измерения результатов [26].

В. П. Беспалько, определяя глубинный смысл технологической направленности педагогических исследований и разработок, выделил черты педагогической технологии:

– Посредством технологии в практическом преподавании к минимуму сводятся педагогические эксперименты при помощи предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса.

– В отличие от методических поурочных разработок, предназначенных для учителя, технология предлагает проект образовательного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности самого учащегося.

– Процесс целеобразования рассматривается в двух аспектах: 1) диагностического целеобразования и объективного контроля качества усвоения учащимися учебного материала; 2) развития личности в целом.

– Принцип структурной и содержательной целостности всего учебно-воспитательного процесса, так как технология – это проект определенной педагогической системы [7].

Вслед за В. П. Беспалько Д. Г. Левитес представил следующие критерии технологичности образовательного процесса:

– Диагностическое целеобразование и результативность.

– Экономичность, которая обеспечивает резерв учебного времени, оптимизацию труда и достижение запланированных результатов в сжатые промежутки времени.

– Корректируемость как возможность оперативной обратной связи, последовательно ориентированной на четкие определенные цели [46].

Таким образом, педагогическая технология представляет результат проектирования образовательного процесса, содержит этапы взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся, методы, организационные формы и средства педагогического взаимодействия, гарантирующие достижение запланированного результата или создающие условия для его достижения. Образовательный процесс осуществляется технологично в том случае, если его цель и результат описываются точно, конкретно и диагностично, он предварительно проектируется с учетом целевых, содержательных и операционально-деятельностных контекстов.

Ключевые выводы и обобщения

Методологическая культура связана со способностью педагога осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с новыми вызовами и требованиями меняющейся педагогической реальности. Одним из путей освоения современных норм педагогической деятельности выступает развитие психолого-педагогических компетенций реализации методологических процессов в образовании (конструирование, диагностика, проектирование, экспертиза, управление и др.). Такие позиции порождают методологическую культуру педагога как интегрированный феномен культуры педагогического мышления, деятельности и рефлексии. Методологическая культура педагога выступает, с одной стороны, интегральным показателем профессионального развития, а с другой стороны, личностным качеством, которое обеспечивает эффективность этого процесса.

Стратегическими ориентирами развития педагогической и методологической культуры педагога выступают: сетевое взаимодействие в области трансляции инновационного педагогического опыта; рефлексивно-деятельностный трансфер инновационных образцов педагогической деятельности; тиражирование инновационного педагогического опыта в ситуационных центрах развития педагогического профессионализма; функционирование филиалов университетских кафедр в учреждениях образования.

К признакам педагогических технологий относятся: диагностично поставленная цель или система задач; этапность образовательного процесса, строгая последовательность педагогических операций (действия, методы, приемы); гарантия достижения цели (задач); управляемость педагогического процесса; циклический характер (повторяемость) отдельных операций.

Эффективность применения педагогических технологий зависит от ряда условий, например, полного описания технологии в процессе проектирования образовательного процесса; наличия системы методического обеспечения технологии; наличия соответствующей квалификации педагога-реализатора технологии, владения соответствующими стратегиями, методами, приемами и формами педагогического процесса; разнообразия используемых технологий; рефлексии реализованных технологий и др.

Глоссарий

Мастер-класс – форма трансфера педагогических ценностей, знаний и технологий как лучших образцов инновационной педагогической деятельности, к признакам которых относятся: более высокая результативность педагогического процесса, умение находить оптимальные варианты решения педагогических задач, высокие образовательные результаты и успешность учебной деятельности.

Методологическая культура педагога – это интегративное личностное образование, фундамент которого составляют методологические способности, определяющие целеценностные ориентиры, стилевые характеристики мышления и позволяющие реализовать взаимосвязанную совокупность позиций, способов мыследеятельности и типов знания в развивающейся системе педагогической деятельности.

Профессионально-образовательная сеть определяется как механизм достижения индивидуальных и групповых целей, основанный на профессиональных связях и обмене информацией, который позволяет осуществлять коммуникацию и профессиональное взаимодействие отдельных педагогов и педагогических коллективов в целях развития методологической культуры и инновационного педагогического опыта.

Педагогическая технология – научно-педагогическое проектирование и реализация определенной последовательности способов педагогического взаимодействия, гарантирующей достижение запланированного результата или создающей условия для его достижения.

Педагогическая инновация это «целостный проблемно-ориентированный процесс сопряженных прогрессивных изменений нормативов педагогической деятельности и образовательной среды, приводящий к повышению эффективности педагогической деятельности; изменения в содержании и технологии обучения и воспитания для повышения эффективности и качества образования, улучшения условий педагогического труда

и учебной деятельности учащихся, оптимизации и интенсификации педагогического процесса (И. И. Цыркун).

Сетевое взаимодействие – система связей и развивающегося процесса профессиональной коммуникации, направленных на системное развитие педагогической деятельности и педагогического профессионализма.

Сетевые педагогические сообщества – современные формы повышения педагогической квалификации, создающие условия для развития профессионально-методологической культуры педагога в новой социокультурной ситуации информационного общества.

Дискуссионные вопросы

1. Перечислите важные для Вас задачи изучения учебной дисциплины «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе».

2. Сформулируйте и перечислите связанные с образовательными технологиями проблемы, которые вы считаете значимыми для современной науки или практики. Предложите свой вариант решения одной из них.

3. Обоснуйте важные с вашей точки зрения направления совершенствования педагогического профессионализма. Сформулируйте основные вызовы и угрозы системе образования в современном мире и предложите пути их решения в контексте развития психолого-педагогических компетенций педагогов.

Упражнения

1. Прочитайте статью В. И. Слободчикова «Инновационное образование: введение в проблему» в журнале «Муниципальное образование: инновации и эксперимент», № 6 за 2008 год (<https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionoe-obrazovanie-vvedenie-v-problemu>), составьте педагогический тезаурус понятий, которые рассматривает автор. Выскажите свое отношение к предлагаемым определениям.

2. Составьте банк педагогических технологий на основе работы с рекомендуемой по теме литературой и интернет-ресурсами. Ваш банк технологий будет тематическим, для этого выберите любое направление для его составления: технологии обучения; технологии воспитания; предметно ориентированные технологии; личностно ориентированные технологии; технологии, направленные на развитие исследовательских способностей учащихся; технологии развития творческих способностей учащихся и др.

3. Выберите любую инновационную образовательную практику (инновационный педагогический опыт магистранта, при наличии опыта педагогической деятельности; учителя-лидера педагогической профессии или инновацию, описанную в истории педагогики) и опишите ее по схеме, разработанной И. М. Осмоловской (Осмоловская И. М. Дидактика: учебное пособие. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. – 232 с.). «Схема анализа и описания инновационных образовательных практик будет выглядеть следующим образом: 1) проблема, которую решает инновационная образовательная практика; 2) дидактические основания инновационной образовательной практики (если основания носили философский, социологический, культурологический характер, они трансформируются и адаптируются к дидактике); 3) целе-ценностный компонент практики; 4) содержание образования, реализующееся в практике; 5) методы, формы организации процесса обучения в данной практике, средства реализации основополагающих идей; 6) представление о результатах обучения (которое может значительно отличаться от существующего в нормированной педагогической действительности); 7) характер взаимодействия учителя и учащихся; 8) особенности инновационной образовательной практики, не вписывающиеся в представленную схему».

4. Осуществите самооценку уровня развития методологической культуры, ответив на вопросы анкеты.

Утверждения	На высоком уровне	На достаточном для успешной работы уровне	На недостаточном для успешной работы уровне	На критическом уровне	Затрудняюсь ответить
1. Диагностико-исследовательская позиция					
1.1 Не начинаю проектировать учебную тему без результатов диагностики	4	3	2	1	0
1.2 Прогнозирую барьеры и риски, которые могут возникнуть у обучающихся	4	3	2	1	0
1.3 Самостоятельно разрабатываю методы диагностики и диагностический инструментарий	4	3	2	1	0
1.4 Изучаю стартовый уровень развития личностных и метапредметных компетенций	4	3	2	1	0
1.5 Изучаю стартовый уровень развития предметных компетенций	4	3	2	1	0

Утверждения	На высоком уровне	На достаточном для успешной работы уровне	На недостаточном для успешной работы уровне	На критическом уровне	Затрудняюсь ответить
1.6 Выявляю индивидуальные образовательные потребности учащихся	4	3	2	1	0
1.7 Анализирую возможности своего педагогического опыта для обеспечения индивидуальных образовательных потребностей	4	3	2	1	0
1.8 Планирую стратегию и тактику профессионального саморазвития с учетом потребностей учащихся	4	3	2	1	0
2. Проектно-программная позиция					
2.1 Осознаю наличие разных образовательных стратегий	4	3	2	1	0
2.2 Осуществляю педагогическое проектирование с учетом разных подходов в образовании	4	3	2	1	0
2.3 Способен разрабатывать диагностические образовательные цели	4	3	2	1	0
2.4 Корректирую обучающие цели с учетом индивидуальных потребностей учащихся	4	3	2	1	0
2.5 Подбираю содержание образования с учетом результатов диагностики	4	3	2	1	0
2.6 Проектирую метапредметное и междисциплинарное содержание образования	4	3	2	1	0
2.7 Готов проектировать и использовать новые технологии	4	3	2	1	0
2.8 Владею дидактическим сценарием	4	3	2	1	0
3. Конструктивно-техническая позиция					
3.1 Признаю систему задач основой организации учебной деятельности	4	3	2	1	0
3.2 Конструирую учебные задачи с учетом разных типов образовательных ситуаций	4	3	2	1	0
3.3 Готов конструировать образовательные ситуации	4	3	2	1	0
3.4 Способен разрабатывать ресурсное обеспечение учебной деятельности в составе целостного проекта темы	4	3	2	1	0

Продолжение таблицы

Утверждения	На высоком уровне	На достаточном для успешной работы уровне	На недостаточном для успешной работы уровне	На критическом уровне	Затрудняюсь ответить
3.5 Конструирую отдельные образовательные ситуации и систему средств стимулирования развития учащихся	4	3	2	1	0
3.6 Конструирую поддерживающую среду урока	4	3	2	1	0
3.7 Владею методикой конструирования и педагогического сопровождения индивидуальных образовательных траекторий	4	3	2	1	0
3.8 Способен конструировать систему электронных образовательных ресурсов					
4. Оргуправленческая позиция					
4.1 Формирую и развиваю познавательные интересы учащихся	4	3	2	1	0
4.2 Развиваю способность учащихся к самоопределению	4	3	2	1	0
4.3 Использую методы совместного целеполагания и организации деятельности учащихся	4	3	2	1	0
4.4 Целенаправленно формирую учебную деятельность	4	3	2	1	0
4.5 Реализую педагогические позиции консультанта, модератора, эксперта и т. д.	4	3	2	1	0
4.6 Использую различные формы дискуссионного диалога	4	3	2	1	0
4.7 Развиваю способности учащихся к самоанализу и самоконтролю	4	3	2	1	0
4.8 Использую как традиционные, так и нетрадиционные оценочные средства	4	3	2	1	0
5. Экспертная позиция					
5.1 Выявляю факторы рассогласования деятельности	4	3	2	1	0
5.2 Использую разнообразные источники, методы и средства получения обратной связи	4	3	2	1	0
5.3 Проектирую урок с учетом данных обратной связи	4	3	2	1	0
5.4 Фиксирую затруднения педагогической деятельности	4	3	2	1	0

Окончание таблицы

Утверждения	На высоком уровне	На достаточном для успешной работы уровне	На недостаточном для успешной работы уровне	На критическом уровне	Затрудняюсь ответить
5.5 Выявляю факторы, влияющие на успешность/неуспешность учения	4	3	2	1	0
5.6 Систематизирую проблемы и затруднения педагогической деятельности	4	3	2	1	0
5.7 Анализирую личностные и метапредметные (ключевые) компетенции учащихся	4	3	2	1	0
5.8 Разрабатываю программу самообразования с учетом затруднений и проблем в педагогической деятельности	4	3	2	1	0

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УРОКА

Ключевые слова: конструктор урока, личностные, метапредметные и предметные результаты образования, универсальные учебные действия, урок, целеполагание

Образовательные результаты: после изучения этой главы вы должны:

Знать структуру современного урока, виды учебной активности на уроке	<ul style="list-style-type: none">– Понимать этапы урока и содержание учебной деятельности на каждом этапе– Понимать виды самостоятельной работы учащихся на каждом этапе урока, уметь разрабатывать учебные задачи и содержание учебных заданий, обеспечивающих самостоятельную познавательную деятельность учащихся
Понимать требования к формулировке образовательных целей	<ul style="list-style-type: none">– Знать подходы к целеполаганию урока– Уметь описывать личностные, метапредметные и предметные результаты обучения– Уметь разрабатывать диагностично сформулированные цели как планируемые результаты обучения
Понимать роль конструктора урока в проектировании учебной деятельности	<ul style="list-style-type: none">– Иметь представление о конструкторе урока как дидактическом средстве его проектирования– Уметь разрабатывать конструктор урока исходя из своей предметной направленности

Вопросы для изучения

2.1. Структура современного урока. Виды учебной активности на разных этапах урока.

2.2. Требования к формулировке образовательных целей.

2.3. Конструктор урока – дидактическое средство проектирования урока.

Основная литература

1. Активная оценка в образовательном процессе школы / под ред. Н. И. Запрудского. – М. : Сентябрь, 2018. – 168 с.
2. Даутова, О. Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС / О. Б. Даутова. – СПб. : КАРО, 2016. – 184 с.
3. Осмоловская, И.М. Дидактика: учебное пособие / И. М. Осмоловская. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. – 232 с.
4. Педагогика : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : Питер, 2018. – 304 с.
5. Проектирование современного урока в соответствии с требованиями ФГОС ООО: методическое пособие / авт.-сост: С. В. Фаттахова. – Казань : ИРО РТ, 2015. – 89 с.
6. Снопкова, Е. И. Педагогические системы и технологии [Электронный ресурс] : учебное пособие / Е. И. Снопкова. – Электрон. данные. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R); 12 см. – Сист. требования: Pentium II 300, 64 Mb RAM, свободное место на диске 16 Mb, Windows 98 и выше, Adobe Acrobat Reader, CD-Rom, мышь. – Загл. с экрана. – 10 экз. [Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений по педагогическим специальностям].

Дополнительная литература

1. Даутова, О. Б. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О. Б. Даутова. – СПб. : КАРО, 2015. – 176 с.
2. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии-3 / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2017. – 168 с.
3. Петербургский урок: материалы Шестого городского фестиваля. – СПб. : СПб АППО, Вып. 1 (10), 2017. – 126 с.
4. Петти, Дж. Современное обучение. Практическое руководство / Дж. Петти; пер. с англ. П. Кириллова. – М. : Ломоносовъ, 2010. – 624 с.

Содержание учебного материала

2. 1. Структура современного урока. Виды учебной активности на разных этапах урока. В истории дидактики описаны разные классификации и типы уроков, исходя из которых характеризуется структура урока того или иного типа. Мы будем рассматривать структуру современного комбинированного урока, ориентированного не только на достижение предметных, но и личностных и метапредметных результатов обучения.

Содержание этапов урока будет характеризоваться с ориентацией на формирование универсальных учебных действий, которые обеспечивают способность школьников к самообучению, преемственность этапов образования, успешность и мотивированность учения. Такие ориентиры нашли свое отражение в новых образовательных стандартах общего среднего образования Республики Беларусь. В самом общем виде цели школьного образования можно определить как формирование базовых компетенций современного человека. Учреждения общего среднего образования должны научить школьника учиться; объяснять явления окружающей действительности, как природной, так и социальной, а также внутреннего мира человека; ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни и в мире духовных ценностей; решать проблемы, связанные с реализацией определённых социальных ролей в обществе, например, гражданина своей страны, избирателя, семьянина, осваивать социальные нормы, правила поведения, формы социальной жизни, участвовать в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах своих возрастных компетенций; решать проблемы, общие для различных видов деятельности, а также осуществлять осознанный профессиональный выбор. Переключение акцента с приоритетности предметных знаний на расширение и обогащение разнообразного опыта обучающихся, способности и готовности использовать приобретаемые знания и умения в реальных жизненных ситуациях, влияют на содержание этапов педагогического взаимодействия на уроке.

В структуре комбинированного урока выделяется ряд этапов, которые создают условия для организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся – от самостоятельной формулировки учебной задачи до рефлексии результатов обучения (рисунок 2.1).

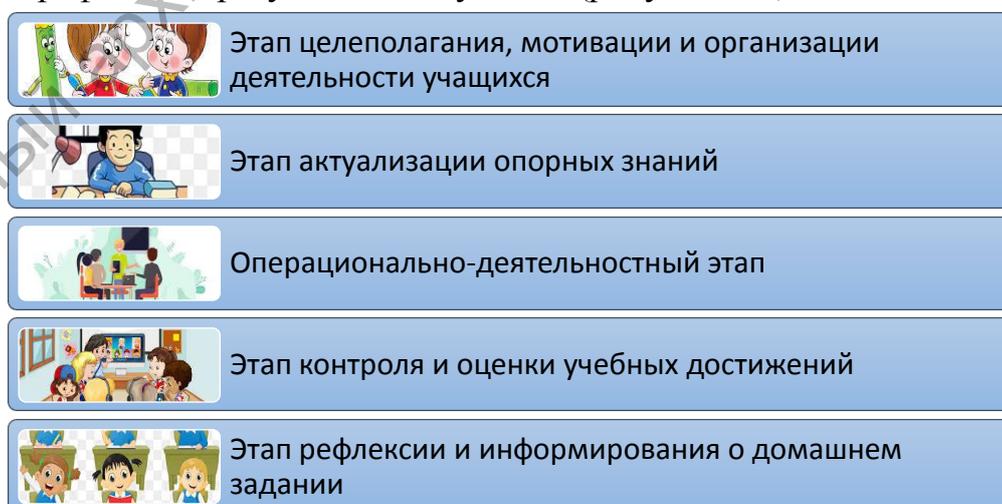


Рис. 2.1. Этапы урока

Описание каждого этапа урока будет включать общую характеристику и организационно-методические рекомендации для его проектирования. Первый этап урока – **этап целеполагания, мотивации и организации деятельности учащихся**. Этот этап урока носит организационно-подготовительный характер и ориентирован на организацию внимания учеников, мотивацию на успешную и продуктивную совместную работу, обеспечение понимания учебных задач, способов их достижения, а также эталонов оценки. Современный урок направлен на совместное планирование учебной деятельности, включение учащихся в формулировку целей и задач урока, выбор методов и форм обучения. Характерным признаком этого этапа урока выступает организация совместного целеполагания, когда учитель создает условия для формулировки учебных задач с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Наряду с традиционными результатами, выражающимися в объеме, системности, глубине знаний, все отчетливее в педагогической и родительской среде осознается значимость личностных и метапредметных результатов, понимается единство и взаимосвязь всех групп результатов, как личностных, так и метапредметных, и предметных. Начиная с первого этапа урока, необходимо так проектировать содержание деятельности, чтобы она была увлекательной и осмысленной для учащихся.

Предлагаем методические рекомендации для организации первого этапа урока:

– Используйте традиционный организационный момент, проверяйте готовность учащихся к работе на уроке, в том числе наличие необходимого учебного обеспечения (дневник, тетрадь, учебник и т. д.).

– Привлекайте внимание учащихся, развивайте познавательный интерес, предъявляя содержание урока: сформулируйте проблему, которую нужно решить, представьте историю в контексте урока, используйте актуальные события, видео, интернет-ресурсы, личностный опыт, хобби и интересы школьников.

– Создайте ситуацию совместного продумывания целей урока: позвольте учащимся организовать свои мысли относительно того, что они собираются увидеть, услышать, сделать.

– Предварительно опишите цели как планируемые разноуровневые результаты обучения, опишите критерии оценивания учебных достижений.

– Совместно планируйте предстоящую на уроке учебную работу и систему оценочных эталонов.

– Вспомните события и содержание предыдущего урока, свяжите прошлый опыт и текущую тему урока.

– Обеспечьте руководство учебной деятельностью: посоветуйте учащимся стратегии, которые помогут им в изучении содержания.

– Поясните поддержку учения школьников по мере необходимости, подсказки, примеры, консультации, дополнительные ресурсы.

– Совместно запланируйте различные методы оценивания, включая викторины, письменные задания, проекты, дидактические тесты и др.

Методы и приемы совместного целеполагания, мотивации, организации деятельности учащихся описываются при характеристике третьего вопроса данной главы в контексте конструктора урока.

Второй этап урока – **этап актуализации опорных знаний** направлен на проверку домашнего задания, актуализации внутрипредметных и междисциплинарных связей, личностного опыта учащихся. Опрос на уроке можно рассматривать как диалог учителя и ученика и полилог класса с участием учителя. Инициатором общения в ходе опроса выступает учитель, который должен направить диалог таким образом, чтобы проверить не только уровень усвоения учебного материала, но и способы учебной работы. При опросе учитель должен владеть методами и приемами диагностики учебных достижений на разных уровнях усвоения учебного материала (от запоминания и неосознанного воспроизведения до опыта творческой деятельности). Важное значение для продуктивного обучения играет владение учителем доступными приемами выявления причин ошибок и затруднений учащихся, а также умение осуществлять в рамках опроса коррекционную помощь. Профессионально организованный опрос обуславливает во многом и эмоциональный фон общения учителя и учащихся, их взаимопонимание и взаимоприятие, мотивирует на дальнейшую работу по изучению и закреплению нового материала.

Организационные – методические рекомендации для актуализации опорных знаний следующие:

– Используйте разнообразные методы актуализации опорных знаний, включая коммуникативно-диалоговые и игровые стратегии, приемы и техники (прием «веришь-не-веришь», игра «да-нетка», «переводчик», «снежный ком», понятийный диктант и т. д.).

– Включайте по возможности всех учащихся в актуализацию опорных знаний, используйте методы взаимопроса, опроса по цепочке, систему сигнальных знаков и др.

– Создавайте ситуацию успеха, демонстрируйте веру в способности и возможности учащихся.

– Встраивайте процедуры рефлексивной деятельности в содержание этапа актуализации опорных знаний, выясняйте пробелы и затруднения учащихся для планирования учебных задач последующих этапов урока, используйте ситуативный подход для организации последующей работы на уроке.

– Корректируйте сформулированные на первом этапе урока цели исходя из результатов актуализации опорных знаний.

Опишем **операционально-деятельностный этап урока**. Так как на современном уроке, ориентированном на формирование универсальных учебных действий, зачастую освоение нового учебного материала и его отработка интегрированы в целостную дидактическую единицу, мы объединили такие классические этапы урока, как изучение нового материала, отработка умений и навыков, закрепление полученных знаний. Современный урок – это место сотрудничества учащихся с учителем, друг с другом, поэтому педагогической микросреде урока уделяется очень большое внимание. При проектировании урока педагоги интегрируют современные педагогические технологии, которые ориентированы на продуктивное обучение, позволяют достигать образовательных результатов, выражающихся как в психическом развитии школьников, развитии их познавательных интересов, восприятия, внимания, памяти, мышлении, так и во внешних продуктах учения – карты-схемы, таблицы, макеты, театральные постановки, драматизация, диалоги, рисунки, эссе и многое другое. Уроки, построенные на алгоритмах проблемного обучения, технологии развития критического мышления, принципах и идеях интерактивной педагогики, проектного обучения позволяют обеспечить всех учеников класса продуктивной деятельностью, создают условия для развития учебной мотивации и мышления школьников, позволяют сформировать учебную деятельность и превратить учащихся в субъектов такой деятельности. В качестве организационно-методических рекомендаций этого этапа представим следующие положения:

– При планировании учебной деятельности следует учитывать ее разнообразные виды, учащиеся должны быть включены в активную познавательную деятельность, чтобы развивать навыки и знания, необходимые для эффективного обучения.

– Учебная деятельность должна быть непосредственно связана с учебными целями и содержанием учебного предмета, предоставлять опыт

успешного продвижения в изучении предметного материала, а также мотивировать на учебные достижения.

– Планируйте использование различных стратегий обучения, создавайте возможности для учеников в развитии индивидуальных стилей учебной деятельности.

– Планируйте свою педагогическую деятельность и этапы урока в соответствии с необходимым временем на их реализацию. Выделите время для расширенного объяснения или обсуждения, но также будьте готовы быстро переходить к различным ситуативным проблемам.

– Некоторые вопросы, над которыми следует подумать при разработке урока:

➤ Что я буду делать, чтобы объяснить тему?

➤ Что я сделаю, чтобы по-новому проиллюстрировать тему?

➤ Как привлечь внимание учащихся к теме?

➤ Какие примеры, аналогии или ситуации из реальной жизни можно привести, чтобы помочь учащимся понять тему?

➤ Что нужно сделать учащимся, чтобы лучше понять тему?

– Организуйте закрепление учебного материала, создайте условия для повторения основных понятий, решения количественных и качественных задач, объясняющих те или иные явления с использованием изученных законов и закономерностей.

Этап контроля и оценки учебных достижений. Одной из общих закономерностей процесса обучения является зависимость эффективности обучения от количества, качества, полноты, своевременности, глубины и объективности контроля учебной деятельности и учебных достижений. Контроль является обязательным компонентом учебного процесса, он имеет место на всех его этапах. Опишем контроль, оценку и рефлексию как этап урока. Этап контроля и оценки учебных достижений представляет собой процесс получения непосредственной и обратной связи о ходе и результатах обучения на уроке с использованием разнообразных педагогических мероприятий, методов диагностики и оценки учебных достижений. Являясь составной частью учебного процесса, контроль реализует следующие функции:

– диагностическая (устанавливает степень достижения целей обучения, уровень сформированности знаний, умений, способов учебной деятельности, мотивы обучения, личностные качества, ценностные и мировоззренческие ориентации и др., соответствие учебных достижений нормам и стандартам);

– обучающая и поддерживающая (помогает выявить и понять трудности в учебной деятельности, ошибки, неверные решения с целью их исправления и помощи в дальнейшем продвижении);

– стимулирующая (способствует формированию и развитию положительной мотивации к обучению, вселяет уверенность в учащихся в возможности достижения более высокого уровня личностного развития);

– воспитательная (создает условия для развития таких положительных личностных качеств, как ответственность, честность, целеустремленность и др.; если в процессе контроля и оценки игнорируются психологические требования к уроку, то у учащихся могут формироваться отрицательные качества, которые будут мешать дальнейшему развитию: неуверенность в своих силах, неадекватная самооценка, конформизм);

– аналитико-корректирующая (позволяет совершенствовать планирование и организацию педагогического процесса на основе рефлексии результатов контроля).

Методы контроля – это способы диагностической деятельности, позволяющие осуществить обратную связь с целью получения данных об эффективности процесса обучения. Современная дидактика выделяет методы устного контроля (беседа, рассказ, чтение текста, схемы, собеседование); методы письменного контроля (сочинение, реферат, диктант, контрольная работа); методы практического контроля (лабораторные и практические работы, лабораторные опыты, создание изделий, выполнение практико-ориентированных проектов). Формами контроля в обучении выступают: контроль учителя, самоконтроль, взаимоконтроль. В настоящее время востребованной формой диагностики учебных достижений становится тестирование как объективное и стандартизированное измерение, легко поддающееся количественной оценке, статистической обработке и сравнительному анализу.

Оценка – процесс определения уровня учебных достижений, сравнение достигнутого учащимися уровня с эталонными представлениями. Количественным выражением оценки выступает отметка, это результат процесса оценивания, условно-формальное знаковое выражение уровня учебных достижений в цифрах и баллах. Оценка результатов обучения может осуществляться не только отметкой, но и словесным одобрением, награждением грамотами и дипломами, вынесением благодарности и др.

Интегральная 10-балльная шкала оценки учебных достижений учащихся базируется на пяти уровнях усвоения учебного материала: низком (рецеп-

тивном), удовлетворительном (рецептивно-репродуктивном), среднем (репродуктивно-продуктивном), достаточном (продуктивном), высоком (продуктивном, творческом). Критерии и признаки диагностики результатов обучения в такой оценочной шкале структурируются по трем группам: предметно-содержательные (полнота, обобщенность, системность, правильность, осмысленность знаний); содержательно-деятельностные (специальные предметные, интеллектуальные, общеучебные и другие внепредметные умения); индивидуальные, личностные (активность, самостоятельность, критичность, мотивация учения и другие свойства личности, характеризующие мотивационную, эмоциональную, волевую сферы, сферу саморегуляции и др.). Как процесс оценка реализуется в ходе контроля результатов обучения и составляет процесс измерения уровня усвоения учебного материала.

Сущность оценочной деятельности педагога, по мнению Ш. А. Амонашвили, заключается в коррекции и стимулировании учебно-познавательной деятельности школьников, выражается в положительном отношении к ученику, вере в его возможности. Оценочная деятельность педагога задает образцы, школьник впитывает примеры, эталоны, формы и способы оценочной деятельности для того, чтобы включать оценочный компонент в свою самостоятельную учебную деятельность. Учебная деятельность, лишенная собственной оценочной активности, одновременно лишается корректирующей и поэтому мотивирующей своей основы [4].

В качестве организационно-методических рекомендаций этого этапа представим следующие положения:

- Запланируйте разные способы контроля учебных достижений (например, тесты, письменные работы, наборы задач, устные выступления).
- Используйте традиционные и нетрадиционные способы оценки, например, квесты, викторины, компьютерные игры.
- Совмещайте контроль учителя и самоконтроль.
- Предоставляйте ученикам возможности продемонстрировать и практиковать свои знания и навыки.
- Продумайте оптимальное количество и тип оценочных заданий, которые лучше всего позволят учащимся продемонстрировать свои учебные достижения на уроке.
- Обсуждайте вместе с учениками критерии оценивания на уроке, роли учащихся в процессе оценивания.
- Запланируйте формы предоставления обратной связи на уроке, которые будут способствовать усовершенствованию обучения.

Этап рефлексии и информирования о домашнем задании. Завершается урок пояснением домашнего задания и подведением итогов урока. В ходе подведения итогов может быть проведена рефлексия того нового, чему научились ученики и как они этому научились. На уроке можно использовать следующие виды рефлексии:

- рефлексия настроения и эмоционального состояния участников педагогического процесса (применяются карточки с изображением лиц, цветное изображение настроения, эмоционально-художественное оформление (картина, музыкальный фрагмент) и т. п.;

- рефлексия учебной деятельности и ее результатов (дает возможность осмысления способов и приемов работы с учебным материалом, затруднений и ошибок, поиска наиболее рациональных способов учебной работы);

- рефлексия содержания учебного материала (помогает вспомнить, выявить, осознать основные компоненты содержания изученного учебного материала).

В качестве методических рекомендаций рефлексивного этапа предлагаем следующие идеи:

- Запланируйте интересные формы завершения урока. Завершение урока дает возможность закрепить обучение учащихся.

- Функции последнего этапа урока выражаются в том, что учитель может использовать завершение урока для: проверки понимания учащимся содержания урока; для повторения ключевой информации урока; для исправления ошибок учащихся или выяснения непонимания и проблем; для информирования о домашнем задании; для опережающего информирования о будущих темах.

- Завершение урока для учащихся будет полезным для подведения итогов, анализа и демонстрации своего понимания основных вопросов, которые изучались на уроке; обобщения и интеграции ключевой информации.

- Продумайте способы переноса идей урока в новые ситуации.

- Завершить урок можно несколькими способами: сами сформулируйте основные моменты («Сегодня мы говорили о...»); попросите учащегося помочь вам обобщить их; попросите всех учащихся написать на листе бумаги, что, по их мнению, было основным моментом урока.

Виды самостоятельной работы учащихся на разных этапах урока

Виды самостоятельной работы	Учебная деятельность
Самостоятельная работа с текстом учебника	Выполнение заданий учебника
	Работа с картами, рисунками, схемами, моделями
	Конструирование структурно-логических схем, знаковых моделей, ментальных карт учебного контента
	Разработка и решение кроссвордов
	Составление вопросов для викторин и дидактических игр
	Разработка квестов
	Подготовка конспектов, планов, тезисов, аннотаций по тексту учебника
	Проектирование контрольных заданий по тексту учебника
Самостоятельная работа в цифровой среде	Подготовка индивидуальных творческих заданий, рефератов, эссе
	Компьютерные учебные игры, викторины, квесты
	Разработка тайм-лайнов
	Разработка ментальных карт с помощью компьютерных программ
	Разработка мультимедийных презентаций содержания учебного материала
	Выполнение тестов
	Разработка карточек с помощью образовательных сервисов
Коллективная самостоятельная работа	Визуализация учебной информации с помощью инфографики
	Дебаты
	Дискуссионная деятельность
	Коллективная исследовательская деятельность
	Работа в малых группах
	Обмен результатами деятельности
Проблемно-проектная деятельность	Коллективная взаимооценка, взаимоэкспертиза результатов работы
	Проектирование задач учебной деятельности, выбор форм и методов работы на уроке
	Анализ проблемных ситуаций и решение учебных проблем
	Работа с кейсами
Игровая деятельность	Выполнение проектных заданий
	Дидактические игры на этапе актуализации опорных знаний

Виды самостоятельной работы	Учебная деятельность
	Игры на основе известных телепередач
	Игры, имитирующие виды деятельности
	Рольевые игры
	Организационно-деятельностные, организационно-мыслительные и деловые игры
	Викторины и квесты
	Игры с использованием возможностей образовательных сервисов
Рефлексивные задания	Рефлексия эмоционального состояния
	Рефлексия затруднений и ошибок
	Анализ содержания учебного материала
	Рефлексивный анализ коллективного взаимодействия на уроке

Важно, чтобы каждый вид учебной деятельности на уроке был согласован с целями урока, создавал условия для продуктивного освоения содержания предметного и межпредметного знания, способствовал учебной мотивации и академическим успехам школьников, развивал познавательный интерес, универсальные и предметные учебные действия.

2. 2. Требования к формулировке образовательных целей. Прежде чем планировать урок, педагогу нужно определить цели на урок. Цель обучения описывает, что учащийся будет знать, какими компетенциями владеть после обучения. Как правило, цели формулируются на языке, который легко понимается учащимися и четко связаны с учебной программой. В истории дидактики существовали разные способы представления целей урока, например, определение целей через изучаемое содержание, деятельность учителя, внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития ученика, учебную деятельность учащихся.

Такой способ, как определение цели урока **через изучаемое содержание**, указывает лишь на изучаемую тематическую область, не является инструментальным для проектирования урока, не позволяет оценить степень достижения запланированных целей. Формулировки цели задают контуры изучаемого содержания, например: «изучить следующие понятия...»; «изучить следующие учебные проблемы курса...», «освоить такой-то учебный материал...» и т.п.

Определение целей урока **через деятельность учителя** сосредоточено на педагогической деятельности и создает впечатление прояснения и

упорядочения в работе, однако учитель намечает свои действия, не обладая возможностью сверяться с их последствиями, с реальными результатами обучения, так как эти результаты не предусмотрены данным способом целеполагания. Формулировки цели могут начинаться следующим образом: «познакомить учащихся с...»; «продемонстрировать приемы работы с текстами»; «продолжить работу по формированию следующих учебных умений...»; «создать условия для...» и т. п.

Постановка целей **через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития ученика**. «Например: «формировать умение анализировать наблюдаемые явления»; «развить умение выразительного чтения»; «формировать умение самостоятельно анализировать условие и находить способ решения математической задачи»; «развить познавательную самостоятельность учащихся в процессе решения физических задач»; «формировать интерес...». В формулировках такого рода мы узнаем обобщенные образовательные цели – на уровне школы, учебного предмета или цикла предметов, но не на уроке или даже серии уроков.

Постановка целей **через учебную деятельность учащихся**. При таком способе целеполагания также выпадает отдельный результат учебной деятельности как определенный сдвиг в развитии ученика, его знаний, умений, навыков, общеучебных и конкретно-учебных способов деятельности [37].

Таким образом, вышеперечисленные способы постановки целей не дают полного представления о предполагаемых результатах обучения. Технологический подход к целеполаганию заключается в представлении целей урока как системы планируемых результатов обучения, выраженных в диагностично представленных изменениях развития личности ученика. Всякая диагностично и операционально заданная цель урока называется задачей. Представимость целей в виде задач и является необходимым и достаточным условием возможности проектирования процесса их достижения. В современной дидактике определены возможности разработки целей отдельного урока или целостной учебной темы в форме четкой системы целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия), получившей название педагогическая таксономия целей. Впервые разработки педагогических таксономий целей учебного взаимодействия начались в США после окончания второй мировой войны. Возглавлял данное направление в педагогических исследо-

ваниях американский психолог и педагог, профессор педагогики Чикагского университета Бенджамин Сэмюэл Блум. Он одним из первых начал разрабатывать систему объективных показателей результатов педагогического воздействия. Группа педагогов и психологов под руководством Б. Блума разработала общие способы и правила четкой формулировки и упорядочивания педагогических целей и представила их в 1956 году в первой части «Таксономии», которая содержала описание целей в познавательной (когнитивной) области. Б. Блум обосновал выделение двух типов педагогического оценивания: формирующего, направленного на определение текущего уровня обученности и соответствующую корректировку обучения, и суммирующего, которое фиксирует результат данного этапа обучения.

Когнитивная (познавательная) область – включает цели от запоминания и воспроизведения учебного материала до решения проблем, в ходе которого учащиеся должны демонстрировать умения осуществлять самостоятельный перенос знаний из знакомой в незнакомую ситуации, самостоятельно конструировать знания. К когнитивным целям относится большинство предметных целей обучения, сформулированных в учебных программах.

Аффективная (эмоционально-ценностная) область – содержит цели формирования и развития эмоционально-личностного отношения ребенка к окружающему природному и социальному мирам, к самому себе, развитие разнообразных интересов и склонностей, формирование чувств, нравственных отношений и т. д.

Психомоторная область – включает цели, связанные с формированием разнообразных видов двигательной, манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации. К этой области относятся навыки письма, речи, многие цели физического и трудового обучения и воспитания [98].

Цели изучения дисциплины конкретизируются, разрабатывается их иерархия в виде требований к базовому и повышенному уровням подготовки учащихся и задаются как планируемые результаты обучения и предлагалась следующая номенклатура начала формулировок учебных целей:

Первый уровень (узнавание и воспроизведение): показывать, называть, перечислять, узнавать, распознавать, различать, давать определения, пересказывать и т. п.

Второй уровень (понимание и применение): объяснять, составлять, соотносить, характеризовать, сравнивать, описывать, проверять и т. п.

Третий уровень (творческая деятельность): выявлять, давать оценку, высказывать суждение, выделять существенное, анализировать, обосновывать, осуществлять поиск, видеть способы решения и т. п.

Пример конкретизации учебной цели (история)

Цель – изучить использование символических изображений на исторической карте – может быть конкретизирована следующим образом (развернута в перечень возможных учебных результатов-признаков):

– Ученик воспроизводит по памяти символы, используемые на исторической карте, представляет расположение объектов, явлений, событий, изучаемых в курсах истории.

– Опознает символы на карте и правильно показывает исторические объекты.

– Читает историческую карту, используя символы как источник информации, характеризует проблему урока с помощью соответствующей карты.

– Устанавливает геополитическое положение страны или цивилизации.

– Отслеживает изменения по карте локально-исторических цивилизаций в разные исторические периоды.

Целью деятельности учащегося является образовательный результат, целью деятельности учителя – инициирование учебно-познавательной деятельности учащихся и обеспечение ее эффективности. В таблице ниже приведены требования к характеристике четких целей обучения (табл.).

Таблица 2.2

Требования к разработке учебных целей

Четкость и ясность формулировок	Цели должны четко представлять конкретные учебные задачи, описывать конкретно достижимые и диагностируемые результаты, включать для описания разноуровневых целей глаголы: сравнивать, систематизировать, объяснять, давать определение, выделять признаки, моделировать и т. д.
Значимость образовательных результатов	Описывать важные и значимые образовательные результаты, осуществлять их отбор исходя из реальной ситуации обучения, личностных запросов учащихся, программных требований, учебных достижений.

Реалистичность и достижимость целей	Система целей может быть достигнута в течение заданного периода при наличии достаточных и доступных ресурсов.
Измеряемость образовательных результатов	Образовательные результаты должны поддаваться педагогическим измерениям, оценке; учебные достижения и их качество можно наблюдать и оценивать.
Соответствие возрастным и индивидуальным нормам развития	Все учащиеся, в том числе учащиеся с особенностями психофизического развития и особыми образовательными потребностями, имеют возможность их достижения.
Связь с учебной программой	Цели должны соответствовать требованиям образовательного стандарта и учебной программы.

3. Конструктор урока – дидактическое средство его проектирования.

Актуальность конструктора урока связана с необходимостью реализации современных практик формирования личностных, метапредметных и предметных компетенций обучающихся на уроке. Конструктор урока позволяет осваивать новые нормативные содержания в системе педагогической деятельности, способствует ее эффективному функционированию и развитию, направляет самообразование педагога в области современной дидактики. С помощью конструктора урока может обеспечиваться рефлексия и описание педагогического опыта, а также распространение успешных педагогических практик. Таким образом, конструктор урока выступает важным дидактическим средством, помогающим педагогу спроектировать и методически обеспечить на уроке образовательные ситуации разных типов, а также систему средств стимулирования развития и саморазвития обучающихся. В основе модели конструктора урока находятся идеи О. Б. Даутовой и разработанный ею конструктор урока на основе ТРИЗ [56] (рис. 2.2).

Модель конструктора урока, ориентированного на развитие универсальных учебных действий, содержит этапы урока, действия учителя и учащихся, описанные образовательные результаты (личностные и метапредметные), рекомендуемые методы и приемы для каждого этапа урока. Для каждого этапа урока разработано содержание модели, соответствующее функциональному назначению этапа урока.

Конструктор урока, ориентированного на развитие универсальных учебных действий

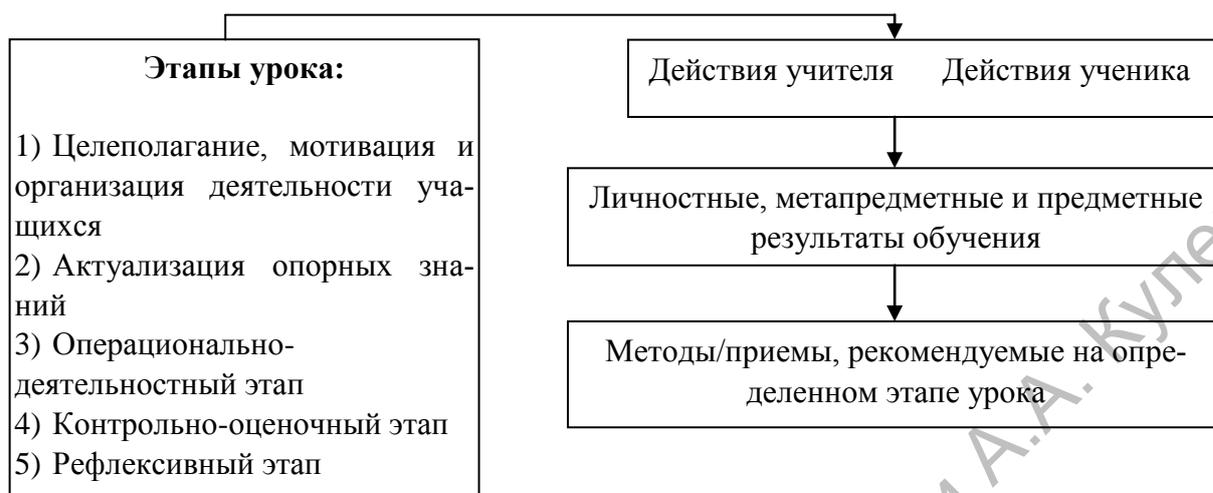


Рис. 2.2. Модифицированная модель конструктора урока О. Б. Даутовой

Таблица 2.3

I этап урока – целеполагание, мотивация и организация деятельности учащихся

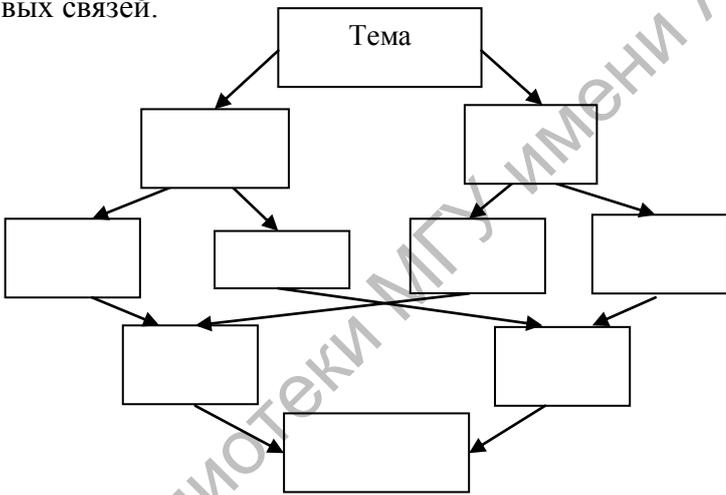
Действия учителя	Действия учащихся
Организация начала урока, установление дисциплины	Организация внимания, настройка на учебную деятельность
Создание образовательных ситуаций для обеспечения совместного целеполагания, постановка учебных задач	Участие в целеполагании, осмысление собственных учебных задач
Создание благоприятной атмосферы, использование мотивационных стимулов, побуждающих к решению учебных задач	Поиск внутренних мотивов и смыслов достижения поставленных целей
Организация коммуникации и деятельности учащихся	Принятие образовательной ситуации и учебных задач, участие в совместном планировании учебных действий
Личностные результаты:	
Обучающийся <ul style="list-style-type: none"> • Понимает личностный смысл решения учебных задач • Формирует цели и задачи учения как отражение личностных ценностей • Демонстрирует познавательный интерес к решению учебных задач 	
Метапредметные результаты:	
Регулятивные универсальные учебные действия	
– Умеет организовать познавательную деятельность: ставить цели и задачи, разрабатывать план деятельности	
Коммуникативные универсальные учебные действия	
– Умеет строить коммуникативное взаимодействие при планировании учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, проявляет активность в формулировке целей и задач урока	

Предметные результаты:

Предметные результаты урока разрабатываются педагогами в соответствии с требованиями образовательных программ.

Таблица 2.4

Методы и приемы, рекомендуемые на этапе целеполагания, мотивации и организации деятельности учащихся

Название метода/приема	Характеристика метода/приема									
«Перекрестная ассоциация»	<p>Учащиеся актуализируют свои знания по теме урока (сформулирована обобщенно в одном слове), называя слова-ассоциации, ключевые характеристики, возникающие в связи темой, и оформляя их графически с установлением смысловых связей.</p> 									
«Анаграмма»	Зашифровать название темы, перепутав буквы в названии									
«Мозговой штурм»	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Что вы знаете о...? ➤ Работа индивидуальная, в паре, группе. ➤ Высказывания и фиксирование на доске всех неповторяющихся идей. ➤ Обобщение, систематизация и определение целей и задач урока. 									
«Ассоциативный ряд»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учитель предлагает перечислить не более 2-3 ассоциаций, которые возникают в связи с формулировкой темы. 2. Фиксация всех неповторяющихся ассоциаций. 3. Целеполагание. 									
«Вызов по ключевым словам»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учитель предлагает ключевые слова, отражающие содержание темы урока. 2. Учащиеся участвуют в предположениях (формулировках) задач учебного взаимодействия 									
Таблицы «З-Х-У»	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%; text-align: center;">Знаем</th> <th style="width: 33%; text-align: center;">Хотим узнать</th> <th style="width: 33%; text-align: center;">Узнали</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Знаем	Хотим узнать	Узнали						
Знаем	Хотим узнать	Узнали								

Название метода/приема	Характеристика метода/приема						
	Знаю	Повторить	Хочу узнать				
Прием «Знаю»- «Повторить»- «Хочу узнать»							
«Кластер»	Графическая систематизация того, что известно по новой теме, и выявление неизвестного, постановка учебных задач						
«Океан»	<ol style="list-style-type: none"> 1. На листах бумаги синего цвета учитель наклеивает острова, вырезанные из белой бумаги. Каждый остров соответствует одному из содержательных аспектов изучаемого материала (на острове пишется название учебного вопроса, темы). 2. Для понимания логики изучения материала между островами наносится маршрут. 3. По мере изучения материала рядом с островами прикрепляется кораблик. 						
«Дорога»	<ol style="list-style-type: none"> 1. На листе бумаги изображается дорога со стоящими по ее сторонам дорожными знаками (символизируют содержательные аспекты темы). 2. Определение задач урока. 3. По мере их достижения пройденные вопросы отмечаются автомобилем 						
«Оценка ключевых проблем урока, организация смыслообразования учеников»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учащимся предоставляется возможность повлиять на выбор ключевых проблем, которые будут рассматриваться на уроке. На листе бумаги большого формата ключевыми словами обозначены проблемы, которые могут рассматриваться на уроке. 2. Учащимся предлагается выбрать наиболее интересные и значимые для каждого. 3. Каждый ученик возле выбранной темы рисует или прикрепляет самоклеящийся кружок (или 2-3). 4. Вся группа подсчитывает баллы, обсуждает результаты оценки и участвует в целеполагании. 						
Игра «Верите ли вы, что...»	Ученикам предлагаются утверждения, очерчивающие круг проблем новой темы, с ее помощью формулируются задачи урока						
Мини-дебаты	<p>Например, учащимся предлагается обсудить эпиграф к уроку, носящий полемический характер, определить свое отношение к предлагаемому утверждению, заполнить таблицу. После проведения мини-дебатов обсуждаются план и задачи урока</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 50%;">Согласен</td> <td style="width: 50%;">Не согласен</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </table>			Согласен	Не согласен		
Согласен	Не согласен						
«Заверши фразу»	Изучение темы необходимо для того, чтобы...						

Предлагаемое методическое обеспечение разных этапов урока включает стратегии, методы и приемы обучающих технологий, активизирующие познавательную деятельность обучающихся, например, технологии развития критического мышления, проблемного обучения, ТРИЗ-технологии, интерактивных технологии и др.

Таблица 2.5

II этап урока – актуализация опорных знаний

Действия учителя	Действия учащихся
Организация процесса актуализации опорных знаний	Участие в повторении учебного материала
Создание благоприятной атмосферы, мотивация учащихся на активную работу по повторению учебного материала	Принятие учебных ситуаций и заданий по актуализации учебного материала
Создание условий для инициирования учащимися вопросов и заданий на повторение учебного материала	Активное участие в подготовке вопросов и заданий для учебного сотрудничества в процессе актуализации опорных знаний
Обеспечение условий для актуализации внутридисциплинарных и межпредметных связей	Осмысление внутридисциплинарных и межпредметных связей в процессе повторения учебного материала
Личностные результаты:	
Обучающийся <ul style="list-style-type: none"> • Понимает личностный смысл решения учебных задач по актуализации опорных знаний • Умеет видеть личностный смысл повторения учебного материала, понимает собственные учебные затруднения и успехи • Демонстрирует познавательный интерес к решению учебных задач • Демонстрирует отсутствие «ошибкобоязни» в процессе повторения учебного материала 	
Метапредметные результаты:	
Познавательные универсальные учебные действия	
<ul style="list-style-type: none"> • Умеет анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, делать выводы • Умеет оперировать понятиями 	
Регулятивные универсальные учебные действия	
<ul style="list-style-type: none"> – Умеет формулировать учебные задачи на актуализацию своих опорных знаний 	
Коммуникативные универсальные учебные действия	
<ul style="list-style-type: none"> – Умеет сотрудничать в процессе повторения учебного материала 	
Предметные результаты:	

Таблица 2.6

Методы и приемы, рекомендуемые на этапе актуализации опорных знаний учащихся

Название метода/приема	Характеристика метода/приема
«Азбука»	Задается любая буква алфавита. Учащимся (индивидуально, в паре или группе) предлагается за определенное время написать список, состоящий из слов, начинающихся с этой буквы и тесно связанных с изучаемой темой. Побеждает команда с самым длинным списком.
«Мозговой штурм»	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Что вы знаете о...? ➤ Работа индивидуальная, в паре, группе. ➤ Обобщение, систематизация и повторение учебного материала

Название метода/приема	Характеристика метода/приема	
«Снежный ком»	Определяется рассматриваемый вопрос. Игра проводится по рядам или по цепочке. Начинает первый ученик с сообщения известных ему фактов, явлений, понятий и т. д. Второй ученик продолжает, не повторяя того, что было уже сказано. Тот, кто ошибается, ничего не знает, выходит из игры. Игра завершается обобщением учителя.	
«Отгадай термин»	Один из участников игры (водящий) выходит из класса. Ребята загадывают какое-либо понятие по изучаемой теме. Вызывается водящий, он должен его отгадать. Ему разрешается задавать вопросы всем участникам игры. Но ответы могут быть только такими: «да», «нет», «отчасти». Игра приучает участников логически размышлять, правильно формулировать вопросы, приходит к правильным выводам.	
«Турнир»	В этой игре два ученика соревнуются в своих знаниях. Игра начинается со жребия, кому первому начинать. Далее первый участник должен задать вопрос по данной теме, второй участник отвечает. Если он ответил правильно, то сам задает вопрос, на который отвечает первый участник турнира. Беседа идет до тех пор, пока кто-либо из участников даст неверный ответ или не сможет задать вопрос.	
«Найди ошибки»	Ученикам предлагается текст с ошибками, и они должны их выявить.	
Прием «толстый и тонкий вопросы»	«Толстые вопросы»	«Тонкие вопросы»
	<p>Дайте три объяснения, почему...</p> <p>Объясните, почему</p> <p>Почему вы думаете...?</p> <p>Почему вы считаете...?</p> <p>В чем различие?</p> <p>Предположите, что будет, если...</p> <p>Что, если...?</p>	<p>Кто...?</p> <p>Что...?</p> <p>Когда...?</p> <p>Может...?</p> <p>Будет...?</p> <p>Могли...?</p> <p>Было ли...?</p> <p>Согласны ли вы...?</p> <p>Верно ли...?</p>

Таблица 2.7

III этап урока – операционально-деятельностный

Действия учителя	Действия учащихся
Обеспечение условий для решения учащимися учебных задач, сопровождение, консультирование	Выполнение учебных задач, достижение лично-значимых смыслов при решении задач урока
Создание образовательных ситуаций, направленных на достижение запланированных целей урока	Самоопределение в образовательной ситуации, принятие и выполнение поставленных задач

Действия учителя	Действия учащихся
Руководство запоминанием, усвоением, пониманием учебного материала, руководство действиями учащихся по его отработке и применению в знакомых и незнакомых ситуациях	Выполнение учебных задач (заданий) в процессе индивидуальной и коллективной работы
Организация процессов коммуникации и коллективной мыследеятельности на уроке	Участие в учебной коммуникации и мыследеятельности
Организация деятельности учащихся на основе разных алгоритмов образовательных технологий	Активная самостоятельная познавательная деятельность
Формирование и развитие системы познавательных интересов как стимулов самоизменений учащихся	Демонстрируют познавательный интерес при решении учебных задач
Помогает осознать учащимся личную и социальную значимость учебных заданий	Осознают личную и социальную значимость выполненных заданий
Умеет предвидеть возможные затруднения в учебной деятельности и обеспечить учащихся средствами их преодоления	Преодолевают личные затруднения в учебной деятельности
Личностные результаты: Обучающийся <ul style="list-style-type: none"> • Понимает личностный смысл решения учебных задач • Понимает собственные учебные затруднения и успехи • Демонстрирует познавательный интерес к решению учебных задач • Демонстрирует отсутствие «ошибкобоязни» в процессе изучения нового учебного материала 	
Метапредметные результаты: Познавательные универсальные учебные действия <ul style="list-style-type: none"> – Умеет анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, делать выводы – Умеет оперировать понятиями – Умеет сопоставлять наглядные и вербальные формы предъявления учебного материала, выбирать оптимальную форму – Ориентируется в структуре учебного задания, связях его компонентов: инструкции, образцов, требуемого результата, умеет составлять собственные оригинальные задания или новые типы учебных задач Регулятивные универсальные учебные действия <ul style="list-style-type: none"> – Умеет организовать познавательную деятельность: ставить цели и задачи, разрабатывать план деятельности, подбирать средства решения задач Коммуникативные универсальные учебные действия <ul style="list-style-type: none"> – Умеет сотрудничать в процессе изучения учебного материала – Умеет перестраивать и согласовывать знания в учебной коммуникации 	
Предметные результаты:	

Методы и приемы, рекомендуемые на операционально-деятельностном этапе урока

Название метода/приема	Характеристика метода/приема				
«Три предложения»	Ученикам предлагается прочитать текст (это может быть отрывок из учебника, хрестоматии, сборника документов или специально заготовленный учебный текст) и передать его содержание тремя простыми короткими предложениями. Побеждает тот, у кого рассказ короче и при этом дает точное толкование текста. Эта игра развивает важное умение – выделять главное, составлять план, конспект, реферат.				
«Переводчик»	Этот метод хорош при работе с терминами. Трудность усвоения различных понятий определяется сложностью научного языка. Зачастую школьники просто зазубривают определения понятий, не понимая их смысла. В процессе игры школьникам предлагается перевести определение понятия с научного языка на доступный.				
«Обзор мнений методом ротации»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формулировка проблемных вопросов по изучаемой теме, запись их на пронумерованных листах бумаги. Затем листы ватмана развешиваются на стенах в кабинете. 2. Распределение учащихся в малые группы для дальнейшей работы. Каждой малой группе предлагается раскрыть сущность определенного проблемного вопроса. 3. Выполнение задания в малых группах в течение 5-10 минут, запись ответа на листе бумаги (тезисы, схемы, рисунки и т. п.). 4. Ротация по сигналу преподавателя: группы меняются вопросами. Читают ответы, которые были записаны предыдущими группами, добавляют свои идеи, расширяют и углубляют смысл рассматриваемых проблем. Упражнение повторяется до тех пор, пока учащиеся не вернутся к своему изначальному листу. 5. Обсуждение всех ответов, записанных на листах бумаги в своей группе, подготовка презентации выполненного задания. 6. Презентация одной из учебных проблем. 				
Метод «Перекрестная дискуссия»	<ul style="list-style-type: none"> • Постановка проблемного вопроса, подразумевающего полярные ответы. • Работа над Т-схемой и заполнение таблицы (индивидуально), формулировка аргументов. <p align="center">Таблица аргументов и контраргументов</p> <table border="1" data-bbox="539 1675 1422 1794"> <thead> <tr> <th data-bbox="539 1675 979 1738">Да (За)</th> <th data-bbox="979 1675 1422 1738">Нет (против)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="539 1738 979 1794"> </td> <td data-bbox="979 1738 1422 1794"> </td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> • Работа в парах (обсуждение записей в Т-схеме). Запись выводов по результатам размышления над Т-схемой. • Выработка правил ведения дискуссии (в группе). • Занятие позиции – «За», «Против», «Середина» (сомневающиеся). 	Да (За)	Нет (против)		
Да (За)	Нет (против)				

Название метода/приема	Характеристика метода/приема
	<ul style="list-style-type: none"> • Обсуждение в состоявшихся малых группах самых веских аргументов в защиту своей позиции. • Проведение дискуссии: одна из сторон высказывает свою позицию и один из аргументов. Противоположная сторона выслушивает аргумент, повторяя его, перефразируя, и готовит контраргумент, который она выдвигает противоположной стороне. После этого сообщает свой аргумент в защиту своей позиции. И так поочередно высказывается каждая из сторон. «Середина» задает вопросы обеим сторонам, проясняя позицию. Для этого время от времени ведущий дискуссии обращается к «середине»: не возникло ли у них вопросов. Периодически задается вопрос: «Кто хотел бы поменять позицию?». Желающие могут ее изменить
<p style="text-align: center;">Метод «Двучастный дневник»</p>	<p>В основе метода лежит комментирование текста. Оно способствует формированию умения интерпретировать информацию, выстраивать ассоциации, пропуская информацию через личный опыт.</p> <p style="text-align: center;">Алгоритм реализации метода</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Чтение текста с записями в форме двучастного дневника: цитата и комментарий. Задание учащимся: выписать любые 3-4 цитаты из начала, середины и конца текста. Выписанная цитата текста – фраза, словосочетание, которые запомнились, обратили на себя внимание, вызвали ассоциации, мысли, желание прокомментировать: почему эта фраза привлекла внимание; какие ассоциации вызывает эта фраза; какие мысли возникли в связи с этой цитатой; какие чувства вы испытали; какие возникают вопросы; с чем вы не согласны. 2. Обсуждение результатов работы над текстом в парах, в группе. Зачитывание учащимися цитаты (по одной) и комментария к ней. 3. Представление своей позиции по прочитанному в виде эссе.
<p style="text-align: center;">Метод «Разброс мнений»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Учащимся предлагаются недописанные фразы, которые задают ракурс рассуждений по новой теме. • Учитель организует поочередное высказывание мнений, точек зрения, в соответствии с заданным началом короткого выступления по изучаемой проблеме. <p style="text-align: center;">Примеры недописанных фраз</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ «Я ранее не задумывался об этом, но могу сказать, что...» ➤ «Мне кажется, что в этом вопросе главным является...» ➤ «Для меня этот вопрос не является сложным, так как...» <ul style="list-style-type: none"> • После высказываний учащихся подводятся итоги, организуется промежуточная рефлексия по следующим вопросам: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Удалось ли посмотреть на проблему с разных сторон? ➤ Чьи суждения были наиболее интересными?

Название метода/приема	Характеристика метода/приема						
<p>Метод «ИНСЕРТ» (Интерактивная система пометок для эффективного чтения и понимания)</p>	<p>Цель метода – побудить к отслеживанию собственного понимания изучаемой информации, используя определенную маркировку. Выраженная в символах маркировка позволяет зафиксировать соответственные мыслительные операции. Метод стимулирует концентрацию не только на известном материале, но и на новом, учит уточнять представляемую информацию, задавать вопросы, возникающие в процессе работы над текстом</p> <table border="1" data-bbox="544 510 1417 958"> <tr> <td data-bbox="544 510 954 725"> I – interactive N – noting S – system R – reading T – thinking </td> <td data-bbox="954 510 1417 725"> Интерактивная размечающая система для чтения и понимания </td> </tr> <tr> <td data-bbox="544 725 954 813"> Значки </td> <td data-bbox="954 725 1417 813"> Ключевые слова </td> </tr> <tr> <td data-bbox="544 813 954 958"> «V» – уже знал «+» – новое «-» – думал иначе «?» – есть вопросы </td> <td data-bbox="954 813 1417 958"></td> </tr> </table>	I – interactive N – noting S – system R – reading T – thinking	Интерактивная размечающая система для чтения и понимания	Значки	Ключевые слова	«V» – уже знал «+» – новое «-» – думал иначе «?» – есть вопросы	
I – interactive N – noting S – system R – reading T – thinking	Интерактивная размечающая система для чтения и понимания						
Значки	Ключевые слова						
«V» – уже знал «+» – новое «-» – думал иначе «?» – есть вопросы							
<p>«ИДЕАЛ»</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> И – идентифицируйте проблему <input type="checkbox"/> Д – доберитесь до ее сути <input type="checkbox"/> Е – есть варианты решения <input type="checkbox"/> А – а теперь – за работу! <input type="checkbox"/> Л – логические выводы 						
<p>«Квадро» (Quadro)</p>	<p>Цель: выяснение и обсуждение мнений в группе (получение обратной связи) относительно высказанных преподавателем или кем-то из обучающихся тезисов и суждений.</p> <p>Проведение</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. На плакате или доске записывается тезис. 2. Все участники одновременно показывают цифру на карточке «квадро», отражающую их мнение по этому тезису: <ol style="list-style-type: none"> 1 – согласен 2 – согласен, но... 3 – не согласен, но... (вариант – затрудняюсь) 4 – не согласен 3. Обсуждение. Сначала высказывают свои аргументы те участники, которые согласны с выдвинутым тезисом (показали цифру 1), их дополняют участники, показавшие мнение 2 («согласен, но...») и т.д. 						
<p>Метод «Тесты по чтению»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Учащиеся, которые разбились на пары, составляют друг другу тест по тем понятиям и идеям, которые содержатся в материалах для чтения по изучаемой теме. • После выполнения тестов парам предлагается сверить ответы, обсудить тесты на предмет точности вопросов и их связи с текстом. Если в процессе обсуждения между партнерами возникают серьезные разногласия, учитель может выступить в качестве арбитра. 						

Название метода/приема	Характеристика метода/приема				
Метод «Рамка» или «Пишем статью»	<ul style="list-style-type: none"> • I этап – группы получают задание составить план (простой или сложный) будущей статьи по содержанию новой темы и презентовать его. • II этап – группы получают (или находят в Интернете) различные источники по теме, их необходимо прочитать, проанализировать, выбрать наиболее значимую информацию и соотнести ее с составленным планом • III этап – презентация работы 				
«Таблица предположений»	<table border="1"> <tr> <td>Предположения учащихся</td> <td>Материал учебного пособия</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </table>	Предположения учащихся	Материал учебного пособия		
Предположения учащихся	Материал учебного пособия				

Таблица 2.9

IV этап урока – контрольно-оценочный

Действия учителя	Действия учащихся
Выбор системы оценивания результатов решения учебных задач	Принятие системы оценивания результатов решения учебных задач
Обсуждение критериев оценивания с учащимися	Осмысление критериев оценивания
Контроль и оценивание процесса и результатов учебной деятельности	Участие в процессах оценивания и взаимооценивания результатов учебной деятельности
Обеспечение процессов самооценивания учебной деятельности	Развитие умений самооценивания процесса и результатов учебной деятельности
Личностные результаты:	
Обучающийся <ul style="list-style-type: none"> • Понимает личностный смысл самооценки результатов и процесса учебной деятельности 	
Метапредметные результаты:	
Регулятивные универсальные учебные действия	
– Контролирует, оценивает, корректирует свою деятельность и ее результаты	
Коммуникативные универсальные учебные действия	
– Умеет сотрудничать в процессе оценивания результатов учебной деятельности	
Предметные результаты:	

Таблица 2.10

Методы и приемы, рекомендуемые на контрольно-оценочном этапе урока

Название метода/приема	Характеристика метода/приема
«Своя опора»	Ученик составляет собственный опорный конспект по новому материалу, план (тезисный, развернутый), структурно-логическую схему изученного материала и т. п.
«Повторяем с контролем»	Ученики составляют серию контрольных вопросов к изученному на уроке материалу. Затем одни ученики задают вопросы, другие отвечают

Название метода/приема	Характеристика метода/приема
«Повторяем с расширением»	Ученики составляют серию вопросов, дополняющих знания по новому материалу, при этом совсем не обязательно, чтобы учитель на них отвечал, они могут остаться как открытые проблемы данной темы
«Свои примеры»	Ученики готовят свои примеры к новому материалу
«Пересечение тем»	Ученики подбирают свои примеры, идеи, вопросы, связывающие последний изученный материал с любой ранее изученной темой, указанной учителем
«Аллитерация»	Учащимся предлагается подобрать слова-характеристики к каждой букве в слове, называющем изученное понятие на уроке
Конкурс на лучшее изречение	В качестве слов, которые определяются участниками конкурса, выступают основные понятия темы

Таблица 2.11

V этап урока – рефлексивный

Действия учителя	Действия учащихся
Организация рефлексивных процедур	Участие в рефлексии
Стимулирование учащихся к участию в рефлексии	Рефлексия достижений и затруднений в учебной деятельности, оценивание себя как субъекта учебно-познавательной деятельности
Личностные результаты:	
Обучающийся	
<ul style="list-style-type: none"> Понимает личностный смысл самооценки результатов и процесса учебной деятельности с помощью рефлексивных процедур 	
Метапредметные результаты:	
Регулятивные универсальные учебные действия	
<ul style="list-style-type: none"> – Владеет рефлексивными процедурами – Умеет использовать рефлексивные содержания для решения учебных задач 	
Познавательные универсальные учебные действия	
<ul style="list-style-type: none"> – Умеет перерабатывать и осмысливать учебную информацию, делать выводы и обобщения 	
Коммуникативные универсальные учебные действия	
<ul style="list-style-type: none"> – Владеет умениями кооперативной рефлексии 	
Предметные результаты:	

Таблица 2.12

Методы и приемы, рекомендуемые на рефлексивном этапе урока

Название метода/приема	Характеристика метода/приема
Незаконченные предложения на рефлексивном экране	Сегодня я узнал... Было интересно... Было трудно... Я выполнял(а) задания... Я могу объяснить следующие понятия...

Название метода/приема	Характеристика метода/приема		
	Что я запомнил (а) на уроке	Что я понял (а), в чем разобрался	Что мне понравилось, вызвало интерес
Таблица обратной связи			
«Телеграмма»	Кратко написать самое важное, что уяснил с урока; написать пожелание себе и своим товарищам		
«Чемодан»	Каждый ученик комментирует то новое, что «взял с собой» с урока		
«Оценка урока учениками»	<p>Дата.....Тема урока.....</p> <p>Указания: не пишите своего имени. Ответьте на каждый вопрос.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Что мне больше всего понравилось в этом уроке: ... 2. Что мне больше всего не понравилось в этом уроке: ... 3. Урок был бы интереснее, если бы:..... 4. Сегодня я понял(а), что:..... 5. Мое мнение изменилось, потому что:..... 6. По этой теме я хотел (а) бы узнать больше:..... <p>Другие замечания:.....</p>		
«Свободный обмен мнениями»	<p>Содержание общения задается с помощью введения номинаций, например:</p> <ul style="list-style-type: none"> –за лучший доклад; –за лучший уточняющий вопрос; –за лучший комментарий тезиса; –за лучший анализ высказывания; –за лучшее дополнение; –за оригинальность; –за глубину рассмотрения проблемы; –за лучшее выступление от группы; –за лучшее экспертное мнение; –за оценочные суждения. 		
«Я-сообщение»	«Меня всегда удивляет, восхищает, поражает...» «Мне всегда было интересно...» и т.д.		
Вопросы, заданные друг другу	«Скажи, как это у тебя всегда получается?» «Где это тебе удалось отыскать?» и др.		
«Последнее слово за мной»	Учитель просит учеников выписать цитату из текста на одной стороне карточке и комментарий к ней – на другой. Отрывок из текста комментируют все ученики, однако последнее слово за тем, кто заполнял карточку		
«Выходная карта»	Записать свои соображения по трем пунктам: 1) Самая важная мысль урока 2) Один вопрос по теме урока 3) Общий комментарий по материалу урока		
Рефлексивная беседа	<ol style="list-style-type: none"> 1) Что нового вы узнали на уроке? 2) Считаете ли вы эти знания полезными для себя? Если да, то какие знания могут пригодиться в жизни? 3) Есть ли вопросы, которые вы хотели бы изучить дополнительно? 		

Название метода/приема	Характеристика метода/приема		
	4) Выразите свое отношение к уроку, удовлетворены ли вы своей работой, что вам особенно понравилось (не понравилось) на уроке?		
«Кластер»	В процессе графического оформления учебного материала отрабатываются умения анализировать и фиксировать изученное на уроке		
«Ключевое слово»	Учащимся предлагается на листочках бумаги написать слово, словосочетание, предложение, с которыми ассоциируется урок или оценка урока и его результатов. Для выполнения задания дается одна минута. По истечении времени учитель собирает листочки с ключевыми словами, зачитывает их и кратко обобщает и анализирует полученные результаты.		
«Газета-анкета»	Учащиеся оценивают урок посредством записей в одной из рубрик (или во всех трех) своеобразной газеты. Результаты рефлексии анализируются учителем и учащимися		
	Критикую	Одобряю	Предлагаю

Таким образом, конструктор урока обеспечивает новые практики формирования личностных и метапредметных образовательных результатов, способствует проектированию уроков, ориентированных на развитие учащихся как субъектов своей учебной деятельности. При всем многообразии подходов к пониманию учебной деятельности, авторских концепций и теорий в самом широком смысле ее можно трактовать как особую форму активности обучающегося, направленную на освоение социального опыта познания и преобразования окружающей действительности посредством культурных способов действий. Методическое обеспечение, систематизированное с помощью конструктора урока, помогает педагогу спроектировать образовательный процесс, гарантирующий становление всех сторон деятельности обучающегося как субъекта учения: развитие системы личностных ценностей и формирование мотивов учения, «выращивание» способов теоретической и практической деятельности, рефлексивных умений выбора и применения средств и способов деятельности в соответствии с пониманием уникальности образовательной ситуации.

Ключевые выводы и обобщения

Современная дидактика не стоит на месте, она развивается вслед за теми переменами, которые касаются объективных изменений развития личности современного школьника, отвечает на вызовы современной жизни XXI века. Если раньше классическая дидактика большое внимание уде-

ляла отбору содержания урока, то современные процессы технологизации в образовании привели к тому, что приоритетным в проектировании урока становится организация деятельности учащихся, разработка содержания тех учебных задач, решение которых приведет к запланированным результатам обучения.

В структуре современного комбинированного урока, ориентированного на активную познавательную деятельность учащихся, выделяют этап мотивации, целеполагания, организации учебной деятельности; этап актуализации опорных знаний, операционально-деятельностный этап, этап контроля и оценки учебных достижений, этап рефлексии и информирования о домашнем задании.

В истории дидактики существовали разные способы представления целей урока, например, определение целей через изучаемое содержание, деятельность учителя, внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития ученика, учебную деятельность учащихся. Технологический подход к целеполаганию заключается в требовании формулирования целей урока как планируемых результатов обучения, представленных диагностично и операционально с учетом разных уровней изучения учебного материала.

Конструктор урока выступает дидактическим средством его проектирования, обеспечивает новые практики формирования личностных и метапредметных образовательных результатов, способствует разработке уроков, ориентированных на развитие учащихся как субъектов своей учебной деятельности.

Глоссарий

Конструктор урока – дидактическое средство проектирования урока, включающее варианты формулировок целей обучения, действий учителя и учащихся, методов и организационных форм обучения.

Личностные результаты обучения – готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, система значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции.

Метапредметные результаты обучения – это освоенные обучающимися универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные,

коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике.

Предметные результаты обучения это освоенный обучающимися в ходе изучения учебных предметов опыт специфической для каждой предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания специфической предметной области.

Урок – основная форма организации обучения на ступени общего среднего образования.

Универсальные учебные действия – это система компетенций обучающихся, выражающая способность к саморазвитию за счет активной познавательной деятельности.

Целеполагание – деятельность учителя по разработке системы образовательных результатов.

Дискуссионные вопросы

1. Охарактеризуйте универсальные учебные действия учащихся.
2. Какие типы уроков вы знаете, охарактеризуйте возможные подходы к типологии уроков?
3. Что такое целеполагание урока, какие способы формулировки целей обучения вы знаете?
4. В чем сущность рефлексии и каково ее назначение на уроке?
5. Какие методы организации рефлексивной деятельности на занятии вы знаете и используете в своем педагогическом опыте?

Упражнения

1. Разработайте классификацию видов уроков, объясните ее критерии. Представьте свою классификацию в форме схемы, рисунка или таблицы.
2. По аналогии с методическими рекомендациями для проектирования этапов урока, описанными в главе 2, разработайте свои методические рекомендации для разработки урока в соответствии с вашей специальностью как нормы проектирования современного урока.
3. Разработайте свой конструктор урока или занятия в учреждении дошкольного образования в соответствии с вашей специальностью на первой ступени высшего образования.

4. Изучите алфавит приемов целеполагания, разработанный О. Б. Даутовой (Даутова О. Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС. СПб. : КАРО, 2016. – 184 с. или на сайте <http://www.myshared.ru/slide/1299607/>). Выберите пять приемов и разработайте их реализацию на уроке в соответствии с вашей специальностью.

5. Предложите 3–5 приемов рефлексивной деятельности учащихся на уроке в соответствии с вашей педагогической специальностью.

6. Разработайте нетрадиционные формы домашнего задания для учащихся. Опишите их в любом удобном для вас виде.

ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: мотивация, мотивы, мотив учения, мотивационная сфера личности, отношение к учению, познавательная потребность, познавательный интерес, стратегии мотивации, учебная мотивация

Образовательные результаты: после изучения этой главы вы должны:

Знать психологические концепты учебной мотивации	<ul style="list-style-type: none"> – Знать теоретические подходы к пониманию феномена учебной мотивации (бихевиоризм, когнитивная психология и др.) – Быть способным характеризовать современные теории учебной мотивации – Уметь объяснить применение психологических теорий мотивации в практике образования
Понимать сущность педагогических стратегий мотивации учебной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – Знать теоретические подходы к разработке педагогических стратегий мотивации – Различать общее и особенное в педагогических стратегиях мотивации учения, характеризовать их особенности – Быть способным использовать стратегии мотивации как нормы проектирования образовательного процесса
Понимать и уметь использовать в образовательной практике методы и приемы мотивации учебной деятельности на разных этапах урока	<ul style="list-style-type: none"> – Знать подходы к классификации методов и приемов мотивации учебной деятельности – Понимать специфику использования методов и приемов мотивации учебной деятельности на разных этапах урока – Быть способным разрабатывать методическое обеспечение мотивации учения школьников
Осознавать важность диагностики учебных мотивов,	– Знать методы и диагностические методики мотивации учения

уметь использовать результаты диагностики для проектирования образовательного процесса.

– Уметь выбирать и использовать методы диагностики для проектирования образовательного процесса

Вопросы для изучения

- 3.1. Психологические концепты учебной мотивации.
- 3.2. Стратегии учебной мотивации.
- 3.3. Методы и приемы мотивации учебной деятельности.
- 3.4. Диагностика учебных мотивов.

Основная литература

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – 384 с.
3. Снопкова, Е. И. Мотивация как самоопределение и самоэффективность : Педагогический обзор зарубежных теорий мотивации учебной деятельности / Е. И. Снопкова // Народная асвета. – 2022. – № 3. – С. 8–11.
4. Снопкова, Е. И. Теория целей достижения и TARGET-модель как мотивационные конструкты / Е. И. Снопкова // Народная асвета. – 2022. – № 5. – С. 3–6.
5. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 544 с.

Дополнительная литература

1. Воробьев, Н. Е. Гуманистические идеи К. Роджерса в современной теории и практике обучения и воспитания / Н. Е. Воробьев, Т. Н. Низовая // Известия ВГПУ. – 2006. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskie-idei-k-rodzhersa-v-sovremennoy-teorii-i-praktike-obucheniya-i-vospitaniya>. – Дата доступа: 16.06.2023.
2. Гордеева, Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации / Т. О. Гордеева // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 38–53.
3. Лабзова, И. Ю. Теория самоопределения и ее применение в зарубежной образовательной практике / И. Ю. Лабзова // Человек и образование. – 2017. – № 3 (52). – С. 152–156.
4. Никитская, М. Г. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век / М. Г. Никитская, Н. Н. Толстых // Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7. – № 2. – С. 100–113.

Содержание учебного материала

3.1. Психологические концепты учебной мотивации. В поведении человека есть две взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побудительная обеспечивает активацию и направленность поведения, стимуляция которых связана с интересами, мотивами, потребностями, целями, задачами, намерениями, имеющимися у человека, т. е. мотивацией. Регуляционная же отвечает за то, каким будет поведение человека. Обеспечивают регуляцию поведения такие психические процессы, явления и состояния, как ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, речь, способности, темперамент, характер, воля, эмоции и др.

Мотивацию рассматривают как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей учебной деятельности. В мотивации учения представлена субъективная сторона деятельности учащегося: ребенок отвечает на вопросы о том, зачем он учится, каков для него личный смысл учения, удовлетворение каких потребностей обеспечивается в процессе учения. Учебная деятельность является по своей природе познавательной: система мотивов органично включает в себя познавательные потребности, цели, интересы, стремления, намерения, идеалы, мотивационные установки, которые придают ей активный и целенаправленный характер.

Раскроем некоторые теории мотивации, которые актуальны для разработки современных инструментов развития познавательных интересов и желания учиться, формирования ценностей самообразования.

В процессе исследования мотивов учебной деятельности В. В. Гижичким был реконструирован генезис представлений о внутренней и внешней мотивации учебной деятельности в советской психологии [15]. Основные результаты исследований автора мы представим в таблице 3.1.

Таблица 3.1

Этапы изучения мотивации в советской психологии

(Таблица составлена на основе исследования В. В. Гижичкого [15])

Автор исследования	Цель исследования	Краткие результаты исследования
Исследования А. Н. Леонтьева, проводимые в Харьковском Дворце пионеров и октябрят в 1933-1934 и продолженные им в Московском парке культуры и отдыха имени Горького (1935) [47].	Выяснить, как меняется деятельность испытуемых и их интересы при изменении мотивов, побуждающих эту деятельность, а также зависит ли эффективность деятельности учащихся от интереса к ней.	Связь между интересом, мотивом и учебной целью. «Интересный учебный предмет – это и есть учебный предмет, ставший «сферой целей» учащегося в связи с тем или иным побуждающим его мотивом» [48, с. 376].

Автор исследования	Цель исследования	Краткие результаты исследования
Работы Л.И. Божович и ее коллег (Л.С. Славина, Н.Г. Морозова и др.) [10]. Эти исследования начали проводиться в 1945-1949 годах в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР.	Классифицировать мотивы учебной деятельности и охарактеризовать их содержание.	Выявлено множество различных мотивов учебной деятельности, осуществлена их классификация. Был дан анализ двух классов мотивов (познавательных и социальных). Мотивация представляется динамической, иерархично-организованной системой мотивов, которая подвержена целенаправленному изменению в процессе обучения и воспитания.
Исследования П. М. Якобсона [94].	Проблема типологизации мотивов учебной деятельности.	Автор выделяет три типа мотивации учения: мотивация, связанная с самим процессом учебной деятельности; мотивация, лежащая вне учебной деятельности; «отрицательная мотивация».
Исследование учебной мотивации М. В. Матюхиной [53].	Выявить особенности мотивации учащихся с разными показателями успеваемости.	Исследовались особенности разных типов мотивов у учащихся, имеющих различные академические достижения, выделены три группы мотивов: мотивы, относящиеся непосредственно к учебной деятельности, связанные с ее процессом и результатом; мотивы, лежащие вне учебной деятельности; «отрицательные» мотивы, связанные со стремлением избежать неприятностей.
Исследование учебной мотивации А. К. Марковой [50].	Раскрыть механизмы и условия формирования мотивации учения.	Выделяет две группы мотивов: познавательные и социальные. Первая группа мотивов содержит три подгруппы: широкие познавательные мотивы, учебно-познавательные мотивы, мотивы самообразования. Вторая группа мотивов –

Автор исследования	Цель исследования	Краткие результаты исследования
		социальные мотивы – также включает три подгруппы: широкие социальные мотивы, узкие социальные (позиционные) мотивы, мотивы социального сотрудничества.
Исследования П. Я. Гальперина по теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и формированию мотивации учения. [13]	Выявить механизмы мотивации и ее виды.	П.Я. Гальперин выделяет; 1) внутреннюю мотивацию – мотивация, лежащую в самом учебном процессе; 2) мотивы, непосредственно не связанные с учением; 3) «спортивную». или «соревновательная» мотивацию.

Таким образом, важнейшей задачей учителя выступает мотивация учения школьников, определение наиболее продуктивных учебных мотивов как побудителей учебной деятельности, запускающих ее и определяющих ее направленность. Проблема мотивации широко изучалась советскими психологами, исследовались виды мотивов, выявлялись стимулирующие факторы и условия мотивации, предлагались пути развития мотивов в образовательном процессе. С. Т. Григорян на основе теоретического анализа различных исследований по проблеме мотивации в советской психологии предложил классификацию мотивов, связанную с системой учебных потребностей [17] (таблица 3.2).

Таблица 3.2

Мотивы, связанные с учебными потребностями

Группа мотивов учения школьников	Факторы усиления мотивации учения
1. Мотивы, связанные с потребностью детей учиться в дружном коллективе	– дружный классный коллектив; – благоприятный психологический климат на уроке и развивающая среда обучения; – осознание своей принадлежности к коллективу; – стремление повысить свой статус в коллективе, добиться признания; – роль педагога в регулировании межличностных отношений, создании ученического коллектива, благоприятного психологического климата;

Группа мотивов учения школьников	Факторы усиления мотивации учения
2. Мотивы, связанные с потребностью в совместной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – направленность процесса обучения на взаимопомощь и поддержку в групповых формах обучения; – использование современных технологий организации познавательной деятельности учащихся и учебной интеракции; – опора на игровой, состязательный характер обучения; – активность учебной деятельности; – использование взаимо- и самооценки учебных достижений; – поддерживающая педагогическая позиция учителя.
3. Мотивы, связанные с потребностью учащихся в общении	<ul style="list-style-type: none"> – использование интерактивных образовательных технологий, поощрение педагогом диалога и учебной коммуникации; – формирование коммуникативной культуры школьников; – реализация различных ролевых позиций в учебной деятельности; – поощрение различных видов учебной коммуникации (учитель – ученик; ученик – ученик; ученик – автор учебного текста и др.).
4. Мотивы, связанные с познавательными потребностями учащихся	<ul style="list-style-type: none"> – развитие познавательных интересов учащихся, поддержка любознательности; – формирование ценностей познавательной деятельности и самообразования; – развитие учебной деятельности, всех компонентов ее психологической структуры; – преодоление «ошибкобоязни» на уроке и в процессе выполнения домашнего задания; – формирование положительных эмоций в процессе освоения нового учебного материала; – понимание педагогом роли метапредметных компетенций учащихся и способность учителя в их развитии.
5. Мотивы, связанные с потребностью осознания цели учебной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – целенаправленная работа учителя по формированию способности к целеполаганию у учащихся; – использование педагогом на уроке методов работы с пониманием учебной задачи, учебной ситуации, дидактических средств познания, результатов обучения, критериев оценки учебных достижений, содержания учебного материала; – использование методов и стратегий совместного целеполагания на уроке; – осознание педагогом роли и значения задачно-целевого подхода в обучении

Группа мотивов учения школьников	Факторы усиления мотивации учения
6. Мотивы, связанные с потребностью осознания достигнутого прогресса в обучении	<ul style="list-style-type: none"> – формирование ценности рефлексивного образования и самообразования; – формирование рефлексивных способностей учащихся; – использование различных методов, процедур и техник рефлексивной деятельности на уроке; – реализация идей «активной оценки» в обучении; – понимание педагогом роли и значения рефлексивного мышления в процессе обучения
7. Мотивы, связанные с потребностью в игре	<ul style="list-style-type: none"> – использование в образовательном процессе игровых обучающих технологий; – совместное проектирование с учащимися уроков на основе игровой деятельности, широкое использование принципов взаимообучения; – реализация широкого спектра дидактических игр разной целевой направленности; – понимание педагогом роли игры в активизации познавательной деятельности и повышении эффективности обучения

В исследованиях зарубежных авторов, посвященных педагогической психологии, выделяются различные теории мотивации учащихся и обосновывается роль когнитивных процессов, самоцелеполагания, эмоций и коллективного поддерживающего взаимодействия в ходе решения учебных задач и др.

В 60-х гг. Б.Ф. Скиннер сделал попытку внедрить бихевиористскую теорию научения в практику образования. В рамках **бихевиористского подхода** к обучению развивались представления о внешней мотивации учения, тогда как внутренней мотивации не придавалось должного значения. Это связано со спецификой самого подхода, согласно которому изучение внутренней активности человека не представляется возможным, поскольку отсутствуют способы получения о ней объективных данных. В результате предметом научного изучения психологии может выступать только поведение, регулируемое внешними стимулами. Теория подкрепления, разработанная Б. Скиннером, раскрывает связь мотивации с прошлым опытом, предполагает, что любые действия учащегося должны нести для него последствия, различающиеся по своему функциональному значению.

Б. Ф. Скиннер выделил три типа реакций, или оперантов, которые могут следовать за поведением человека:

- нейтральные реакции, которые не увеличивают и не уменьшают вероятность повторения поведения;
- система поощрений, повышающая вероятность повторения поведения;
- наказание, реакция окружения, снижающая вероятность повторения поведения.

Соответственно, проблема мотивации сводится к проблеме подкрепления положительных реакций с целью их дальнейшего закрепления в поведении. Таким образом, развитие представлений о внешней мотивации учения в бихевиористском подходе Б. Скиннера заключалось в разработке типов и режимов подкрепления как средств повышения и поддержания внешней мотивации в любом виде деятельности, в частности, учебной [15].

Важным направлением зарубежной психологии, внесшим вклад в развитие представлений о мотивации учения, является **гуманистическая психология** (А. Маслоу, К. Роджерс). В основу данного направления, возникшего в начале 60-х годов, были положены идеи о созидательном характере природы человека, врожденном стремлении к саморазвитию и совершенствованию, творческой деятельности [15].

Теория А. Маслоу представляет мотивацию как иерархию потребностей, которые должны быть удовлетворены в порядке очередности, а также рассматривает два типа мотивов: дефицитарные, направленные на снижение отрицательных ощущений и предотвращение болезни, и мотивы роста, ориентированные на получение нового опыта, расширение и углубление знаний о мире, овладение новыми умениями и навыками.

Другим представителем гуманистической психологии является К. Роджерс, выделивший два типа учения: бессмысленное и осмысленное [70].

Типы учения по К. Роджерсу

Бессмысленное обучение

- Высокий контроль со стороны учителя
- Цели обучения задаются без опоры на интересы ребенка
- Отчужденность учащихся от процесса обучения

Осмысленное обучение

- Высокий уровень свободы учащихся
- Возможность самостоятельно формулировать цели учебной деятельности
- Ответственность учащихся за результаты обучения

Теорию мотивации как самоопределения (motivation as self-determination) впервые представили американские психологи Э. Деси и Р. Райан в книге «Самоопределение и внутренняя мотивация в поведении человека» (1985 г.) [102]. В рамках данной теории в последнее десятилетие проведены обширные исследования, подтвердившие гипотезу о том, что понимание мотивации требует учета *трех базовых психологических потребностей ученика*: автономии (потребность чувствовать себя свободным от внешних ограничений на учебную деятельность и поведение), компетентности (потребность чувствовать свою способность справляться с решением учебных задач различной степени сложности, достигать академических результатов) и привязанности (потребность чувствовать связь с другими учащимися, родителями, учителями, ощущать чувство близости, контакта с окружающими людьми) [103; 116].

На основе теории самоопределения в контексте педагогической практики актуализируется проблема создания такой образовательной среды, которая обеспечивает внутреннюю мотивацию учения школьника, его способность к саморазвитию и личностному самоопределению, а также формирование у него академических компетенций. При этом для оптимального развития личности необходимо обеспечить: 1) направленность среды на автономию учащегося, то есть поддержку инициативы ребенка, свободу выбора учебных задач и заданий, форм контроля, включение самодиагностики и самооценки и т. п.; 2) наличие условий и возможностей средового влияния с целью формирования у ученика универсальных и предметных компетенций; 3) полипозиционность среды, гарантирующую реализацию разных позиций и ролей в ситуации учебной коммуникации.

Экспериментальные исследования образовательной практики доказали, что удовлетворение одновременно двух психологических потребностей учащихся (в автономии и компетентности) приводит к укреплению внутренней мотивации, психологического здоровья, повышению самооценки и др. независимо от академической успеваемости [45]. Поскольку теория самоопределения связана с понятием учебной автономии, она может выступить психологическим базисом для конструирования современных моделей концепта учебной автономии. В таблице 1 показаны индикаторы внутренней и внешней мотивации [112].

Комбинации внешней и внутренней мотивации

Источник регуляции учебных действий	Описание учебной деятельности
«Чистая» внешняя мотивация	У школьника отсутствует намерение предпринимать какие-либо учебные действия независимо от давления и стимулов
Очень внешний по отношению к учащемуся	Учебные действия регулируются только внешним давлением и стимулами, а также средствами контроля
Скорее внешний для ученика	Учебные действия регулируются внутренне, но без связи с личными потребностями
Скорее внутренний для ученика	Учебные действия, признанные как важные, выступают средством для достижения более важной цели (например, поступления в университет)
Очень внутренний источник мотивации	Учебные действия и достижения принимаются как неотъемлемая часть самооценки и личностные ценности
«Чистое» внутреннее регулирование	Учебная деятельность доставляет удовольствие и ценится сама по себе

Мотивация как самоэффективность (motivation as self-efficacy) рассматривается в исследованиях канадского и американского психолога А. Бандуры, известного своими работами по теории социального когнитивизма [97]. Самоэффективность – это вера ученика в то, что он способен выполнить конкретную учебную задачу или достичь определенной академической цели. По мнению сторонников этой теории, у самоэффективности есть три основных эффекта, каждый из которых имеет как положительную, так и отрицательную стороны (таблица 3.4) [113].

Таблица 3.4.

Эффекты мотивации

Эффект мотивации учащихся	Положительная сторона	Отрицательная сторона
Выбор задач	Самоэффективность заключается в том, что учащиеся с большей готовностью выбирают задачи, при выполнении которых они уже уверены в успехе. Если ученики переоценивают собственные способности, но на самом деле все равно	Неправильно оценив уровень самоэффективности, учащиеся могут неверно истолковать свои реальные способности, что имеет комплексное влияние на мотивацию. Если ученики не верят, что могут добиться успеха, в связи с

Эффект мотивации учащихся	Положительная сторона	Отрицательная сторона
	преуспевают в решении соответствующей задачи, или если они недооценивают свои способности, но обнаруживают, что могут добиться успеха, в результате это приводит к повышению самооффективности. Высокая самооффективность – залог того, что ребята чувствуют себя спокойно и уверенно при решении сложных задач	чем даже не пытаются этого сделать, или если они переоценивают свои способности, что неожиданно приводит к неудачи и разочарованию, то происходит снижение самооффективности
Настойчивость в задачах	Высокая самооффективность при выполнении учебной задачи увеличивает настойчивость человека в ее выполнении	Быстрый отказ от выполнения задачи часто бывает нежелательным, потому что это лишает ученика возможности проявить настойчивость и закрепить умения. Переоценка своих возможностей (чрезмерно высокая самооффективность) может привести к тому, что ребенок не будет правильно готовиться к выполнению задачи, в результате чего снизится академическая успеваемость
Реакция на неудачу	Высокая самооффективность при выполнении задачи способствует тому, что ученик лучше справляется со стрессовыми состояниями, уровень его мотивации повышается после явных неудач. Уверенность учеников в своих академических способностях является залогом хорошей успеваемости	С одной стороны, ученик, который сомневается в своих способностях, чаще сталкивается с академическими неудачами, что способствует появлению стрессов и депрессий. С другой стороны, учащийся, обладающий высоким уровнем самооффективности, может считать, что способен выполнить любое учебное задание. В результате ребенок будет уделять учению меньше внимания, что может привести к более низким отметкам, не соответствующим его академическому потенциалу

Психологи выделили **четыре основных источника убеждений в самоэффективности** – расставим их в порядке важности: 1) предыдущий опыт выполнения задач; 2) наблюдение за выполнением задач другими (или косвенный опыт); 3) сообщения или «убеждения» от других; 4) эмоции, связанные со стрессом и дискомфортом [60; 97; 114].

Прошлые успехи при выполнении задания укрепляют уверенность учащихся в том, что они добьются успеха в будущем. Для учителя это означает, что необходимо помочь каждому ребенку построить траекторию успеха, отражающую «подлинную компетентность».

Если рассматривать второй источник убеждений, стоит отметить следующее: когда ученики видят, что кто-то другой преуспел в решении задачи, они с большей вероятностью поверят и в свой успех. Эффект будет сильнее, если примером станет кто-то, кого уважает наблюдатель (учитель или сверстник с сопоставимыми способностями). Таким образом, педагоги могут повысить самоэффективность учащихся, моделируя результаты при выполнении задания или указывая на успешных одноклассников.

Третий источник убеждений – это поощрения, которые помогают ребенку поверить в собственные способности выполнить учебную задачу. Поощрение не обладает высокой эффективностью само по себе, но способствует созданию благоприятной психологической атмосферы на уроке.

Отметим, что описанные источники убеждений в самоэффективности являются когнитивными, или «ориентированными на мышление». Эмоции также влияют на ожидания успеха или неудачи на уроке. Так, чувство беспокойства непосредственно перед выступлением в классе может снижать самоэффективность ученика, а положительные эмоции – повышать.

Ведущие специалисты в области педагогической психологии и дидактики отмечают важность обращения педагогов к ресурсу внутренней мотивации учащихся при построении эффективного процесса обучения. Реализация образовательных технологий, основанных на понимании мотивационных механизмов и внутренних стимулов учения, существенно повышает результативность учебного процесса. **Теории целей достижения** (Achievement Goal Theory) для изучения мотивации школьников уже более двух десятилетий. Начиная с 80-х гг. прошлого столетия вопросами целей достижения в рамках разных психологических подходов занимались такие зарубежные ученые, как Ави Каплан, Мартин Майер, Эндрю Эллиот, Джон Николлс, Кэрол Дуэк и другие [60]. Традиционно цели определяются как образ результата учебной деятельности, акцент ставится на том, чего уча-

щиеся пытаются достичь. Теория целей достижения отвечает на вопрос почему ученики пытаются что-то сделать: получить хорошую отметку, добиться похвалы, повысить уровень своего понимания предмета, выглядеть успешными в глазах окружающих и др. М. Маер и А. Зушо отмечают, что цели достижения имеют общие черты с мотивами, они объясняют, почему ученики делают выбор в пользу определенных результатов или поведения [111]. В контексте этой теории мотивы различаются в зависимости от типа целей, которые ученики ставят перед собой, а также от того, как эти цели способствуют академической успешности. Исследователями мотивации было выделено две направленности учебной деятельности: 1) ориентация учащихся на компетентность, профессионализм, мастерство (Mastery goals); 2) направленность на достижение результата, стремление учащихся выглядеть компетентным в глазах окружающих (Performance goals) [95; 104; 105].

Ориентация мотивации на цель имеет два измерения. Первая характеристика связана с тем, с кем ученик сравнивает себя при оценке своей компетентности. Цели мастерства (Mastery goals) ориентированы на повышение уровня собственной компетентности, предполагают сосредоточенность на изучении и понимании содержания учебного материала, критерием их достижения выступает способность решить учебную задачу. Такие цели не основаны на сравнении с другими учениками. Цели демонстрации результата (Performance goals) связаны со стремлением произвести хорошее впечатление на других людей, показаться компетентными, их достижение оценивается относительно результатов других учеников (таблица 3.5) [105; 111].

Таблица 3.5

Сравнение мотивов мастерства и демонстрации результатов

Цели мастерства	Цели демонстрации результата
Ученики предпочитают сложные учебные задачи	Ученики избегают сложных заданий из-за опасения показаться некомпетентными
сосредотачиваются на повышении уровня своей компетентности	сосредотачиваются на демонстрации своей компетентности перед другими учениками и учителем
понимают, что обучение происходит с разной скоростью	думают, что обучение происходит быстро
связывают академические результаты с приложенными усилиями	связывают академические результаты с внешними успехами

Цели мастерства	Цели демонстрации результата
объясняют академические неудачи недостатком усилий	объясняют академические неудачи личностными особенностями
используют самоконтроль учебной деятельности и ее результатов	не видят важности самоконтроля

Вторая характеристика мотивации учебной деятельности, ориентированной на цели, связана с ее направленностью на достижение, т. е. предполагает стремление к желаемому результату (Approach), или на избегание, предполагающее уход от нежелательного результата (Avoidance). Избегание и достижение выступают фундаментальными поведенческими мотивами человека, психологический эффект которых глубоко различается [106; 107; 111] (таблица 3. 6).

Таблица 3. 6

**Сравнение целевых ориентаций учебной деятельности
на достижение и избегание**

	Состояние достижения результатов	Состояние избегания неудач
Ориентация на мастерство (Mastery orientation)	Направленность на саморегулируемое обучение, выбор сложных задач и заданий, позитивные эмоции, саморазвитие. Использование стандартов самосовершенствования, глубокого понимания учебного материала, академического прогресса	Направленность на избегание неправильного понимания, возможности невыполнения учебной задачи. Использование стандартов безошибочного обучения, боязнь рисков неправильного выполнения учебной задачи
Ориентация на демонстрацию результатов (Performance orientation)	Направленность на то, чтобы быть лучше других, умнее и компетентнее по сравнению с другими учениками. Стремление получать высокие отметки, быть лучшим учеником в классе.	Направленность на избегание чувства неполноценности, стремление не выглядеть глупым в глазах других. Стремление не получать низких отметок, не быть худшим учеником в классе.

А. Эллиот и Х. МакГрегор разработали 2 X 2 модель структуры целей достижения, которая включает четыре составляющие:

1. Цели мастерства (Mastery approach goals), делающие акцент на обучении и понимании предметного материала.

2. Цели избегания (Mastery avoidance goals), направленные на то, чтобы не терять компетентность и мастерство.

3. Цели демонстрации результатов (Performance approach goals), ориентированные на превосходство над другими.

4. Цели уклонения (Performance avoidance goals), направленные на избегание того, чтобы выглядеть недостойно в глазах окружающих, отражающие заботу о социальном статусе в классе [106].

Таким образом, цели достижений можно рассматривать как сценарии поведения учащихся в ситуации учения/обучения. В основе всех поведенческих ориентаций учащихся в контексте рассматриваемой теории лежит определенное представление о себе (Self Schemas), а учащиеся придерживаются определенной Я-концепции, которая активизируется в той или иной учебной среде, например, внутриличностное «Я» (что я умею или не умею), публичное «Я» (каким я хочу предстать в глазах окружающих), возможное «Я» (каким я вижу или хочу видеть себя в различных ситуациях). Перспективным направлением исследований выступает разработка педагогических стратегий, методов и приемов развития направленности учащихся на мастерство и повышение ценности процесса обучения, достижения прогрессивных самоизменений учебной деятельности и ее результатов.

Модель, интегрирующая разные идеи мотивации, была разработана Кэрол Эймс в конце 90-х годов XX века, сокращенное название которой **TARGET**. Вышеуказанное название включает шесть элементов эффективной мотивации: учебное задание, степень самостоятельности учащихся, признание учебных достижений, коллективное взаимодействие, специфика оценочной деятельности на уроке и время выполнения учебных задач (рисунки 3.1) [95].

Учебная задача или задание (Task) играет важнейшую роль для формирования мотивации деятельности школьника на уроке. Учащиеся воспринимают задачи с точки зрения их полезности, интереса, сложности, возможного успеха или академической неудачи, а также необходимых усилий и времени для выполнения. Важное значение для ценности задания играет его практическая направленность, связь с реальным жизненным опытом или учебным материалом. Чем более значима для ученика учебная задача, тем более мотивирующим фактором для успешного обучения она становится. Мотивация учебной деятельности повышается, если учащиеся включаются в успешную самостоятельную познавательную деятельность, чувствуют определенную свободу и автономию учения (Authority). Автономия учебной деятельности укрепляет такие важные для обучения факто-

ры, как самоэффективность и самоопределение. Учителя могут поддерживать мотивацию с помощью признания достижений учеников (Recognition), правильно использованных одобрения и похвалы. На мотивацию учащихся оказывает влияние форма организации обучения. Если учебный процесс происходит в групповой совместной деятельности (Grouping), то группа для каждого ученика может реализовать функцию групповой поддержки, реализации потребности в учебной коммуникации, осознания ценности других людей в процессе решения учебных задач. При совместном обучении группа учащихся работает вместе для достижения общей цели, успех каждого зависит от успеха других учеников. Работа в группах влияет на содержание процесса контроля и оценивания результатов обучения (Evaluation). Ориентация на совместное обучение поощряет самоконтроль, формирует умения работы в группах, обеспечивает положительный компромисс между индивидуальным и коллективным обучением, создает оптимальную мотивацию обучения. Важное значение для мотивации играет время выполнения учебной задачи и гибкость учителя при распределении рабочего времени (Time) [95].

Task Задание	<ul style="list-style-type: none"> • Интересное и лично значимое для учащихся задание • Оптимальный уровень сложности учебной задачи
Authority Распределение полномочий и автономия учащихся	<ul style="list-style-type: none"> • Возможность выбора учебных задач и заданий • Самоконтроль • Автономия учащихся в учебной деятельности
Recognition Признание	<ul style="list-style-type: none"> • Фокус на личностных достижениях • Сравнение прошлого и настоящего опыта ученика и его успехов
Grouping Коллективная работа	<ul style="list-style-type: none"> • Формирование интереса к коллективной работе • Развитие умений работы в группе, команде
Evaluation Оценка	<ul style="list-style-type: none"> • Организация информативной обратной связи • Сочетание разных форм оценивания (самооценка, взаимооценка и др.)
Time Время	<ul style="list-style-type: none"> • Индивидуальный темп • Предоставление достаточного периода для успешного выполнения задания

Рис. 3.1. Target-модель учебной мотивации

3.2. Стратегии учебной мотивации. Психологические концепты учебной мотивации могут лежать в основе изучения внутренней и внешней мотивации как фактора психологического благополучия и успешности детей в учебной деятельности. Эти знания помогут учителям в разработке диагностических методик выявления особенностей учебных мотивов школьников, конструировании педагогических стратегий и их методического сопровождения, ориентированных на развитие внутренней мотивации учения.

Психологические концепты учебной мотивации помогают учителям разработать педагогические стратегии мотивации учебной деятельности, обеспечить условия для развития внутренней мотивации учащихся, а также повысить продуктивность обучения. Использование рассмотренных моделей в обучении позволяет формировать успешный педагогический опыт, разрабатывать и внедрять дидактические инновации, повышать уровень методологической культуры педагога.

Опишем педагогические стратегии мотивации учебной деятельности, которые опираются на рассмотренные подходы к пониманию мотивации учения.

В школах используется **теория подкрепления Б. Ф. Скиннера** в виде инструкций, экзаменов, обратной связи, медалей и наград. В качестве педагогической стратегии мотивации, опирающейся на бихевиористский подход к обучению, можно назвать стратегию формирования желательного поведения учащихся, которая включает следующие компоненты: простые инструкции учащимся; несложная учебная задача в качестве начального процесса учебной деятельности; позитивный процесс обучения, разработанная система поощрений с использованием игровых форм и средств; регулярная система подкреплений; четкая методичность процесса обучения. Данная стратегия была реализована в технологии программированного обучения.

При понимании **мотивации как самоопределения учащихся** задача учителя состоит в том, чтобы создавать условия и поощрять учащихся, поддерживая такие психологические потребности, как автономия, компетентность и привязанность, с помощью соответствующих **дихотомичных стратегий обучения** – они описаны в работе Р. Райана и М. Лунча «Философия мотивации управления классом» [117].

Стратегия поддержки автономии учащихся (автономия против контроля) заключается в том, чтобы дать возможность выбора везде, где это

возможно. Учителя оказывают большое влияние на создание атмосферы в классе: поддержка автономии способствует тому, что ребята ощущают себя активными инициаторами обучения, тогда как контроль, наоборот, переводит учащихся в пассивную позицию. Педагоги, поддерживающие автономию школьников, принимают взгляды учеников, минимально используют заметные поощрения и наказания; стимулируют мотивацию посредством развития познавательных интересов, предоставляют учебные материалы, которые важны и актуальны с точки зрения учащихся.

При использовании стратегии поддержки компетенций учащихся (личностные результаты против нормативных требований) учителя проектируют оптимально сложные образовательные ситуации, учебные задачи и задания, в решении которых учащиеся, приложив разумные усилия, обычно могут преуспеть. И напротив, педагоги, которые сосредотачиваются на нормативных требованиях и предписанных задачах, не учитывают личностные потребности и интересы ребят.

При реализации стратегии включенности (привязанность против непривязанности во взаимодействиях с учениками) обеспечение педагогической поддержки и безопасности способствует сотрудничеству учащихся, тогда как отстраненность учителя ведет к преобладанию внешних мотиваторов, которые, как правило, основаны на авторитете и контроле.

Исследования Р. Райана и Э. Деси доказали, что создание оптимального климата в классе, удовлетворяющего основным психологическим потребностям учащихся (автономия, компетентность, привязанность), способствует повышению у ребят уровня внутренней мотивации и академических достижений.

В рамках концепта мотивации как самоэффективности выделяется педагогическая стратегия поощрения позитивного убеждения учащегося в своей самоэффективности, которая включает:

- 1) совместное целеполагание учителя и учащихся с формулировкой планируемых результатов, которые могут быть реально достижимы;
- 2) помощь ребятам в сравнении своих актуальных академических результатов с прошлыми достижениями, но ни в коем случае не с результатами других учеников;
- 3) указание на связь между стремлениями школьника и его учебными достижениями (развитие компетенций происходит постепенно, благодаря усилиям, а не врожденным способностям);
- 4) обратную связь информационного, а не строго оценочного характера.

Исследователи выяснили, что учащиеся с высоким уровнем самооэффективности чаще используют когнитивные и метакогнитивные стратегии обучения, что способствует академической успешности. По мнению М. Бонга и Е. Скалвика, академическая самооценка включает в себя компонент самооэффективности, который может быть самым важным [99] и непосредственно влиять на причины успехов или неудач обучения в школе.

Цели достижений, по мнению Э. Эллиота и К. Дуэк, создают мотивационные системы, которые работают по своим «программам» с различными когнитивными, аффективными и поведенческими эффектами и последствиями [104; 105]. Педагогам нужно осознавать роль целей в качестве мотивационной базы познания, поведения и педагогического воздействия, а также наличие дихотомических педагогических стратегий в контексте целей мастерства и демонстрации результатов обучения.

Педагогическая стратегия, направленная на развитие мотивации мастерства. Педагог:

- считает, что ошибки – это нормально, дает ученикам право на ошибку;
- создает условия для понимания учебного материала, а не просто для его запоминания;
- хочет, чтобы ученики получали удовольствие от изучения нового, использует соответствующие методы и приемы обучения;
- поощряет учеников, признает их старание и усердие;
- дает ученикам время по-настоящему изучить и понять новые идеи.

Педагогическая стратегия, направленная на развитие мотивации демонстрации достижений. Педагог:

- приводит в пример успешных учеников;
- сообщает ученикам результаты обучения, объявляет тех, кто набирает наивысшие баллы в результате выполнения задания;
- дает понять, когда некоторые ученики не справляются с работой;
- старается больше вызывать успешных учеников, чем неуспевающих учеников.

Современные исследователи мотивации учения отмечают, что такие положительные эффекты обучения, как самооэффективность, позитивные эмоции, использование эффективных учебных стратегий, могут быть связаны с двумя вышеуказанными педагогическими стратегиями.

Target-модель учебной мотивации связывает педагогические стратегии мотивации с элементами процесса обучения, включенные в ее состав

(задание, автономия, признание, работа в группах, оценка и время). Интегрированная стратегия мотивации в этой модели включает:

- конструирование интересных и лично значимых учебных заданий, в том числе с использованием образовательных сервисов сети Интернет;
- обеспечение учебной автономии, возможности выбора учебных задач и заданий, включение самоконтроля и самооценки;
- удерживание фокуса оценивания на личностных достижениях, сравнение прошлого и настоящего учебного опыта, подчеркивание успехов и учебных достижений;
- использование коллективных форм организации обучения;
- реализация информативной обратной связи и формирующей оценки;
- предоставление достаточного для успешного выполнения задания времени.

3.3 Методы и приемы мотивации учебной деятельности. Психологи выделяют две основные разновидности мотивов учебной деятельности: познавательные и социальные. Познавательные мотивы учения направлены на содержание учебного предмета и подразделяются на:

- широкие познавательные мотивы – ориентация на овладение новыми знаниями – фактами, явлениями, закономерностями;
- учебно-познавательные мотивы – ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний;
- мотивы самообразования – ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования.

Социальные мотивы учения направлены на другого человека в ходе учения, выделяют:

- широкие социальные мотивы – мотивы долга и ответственности, понимание социальной значимости учения;
- узкие социальные или позиционные мотивы – стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение;
- мотивы социального сотрудничества – ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком.

В процессе проектирования урока, выбора методов и приемов обучения необходимо ориентироваться на совокупность разнородных мотивов

учебной деятельности, использовать методы мотивации обучения с целью повышения его эффективности. Кроме того, важно учитывать разные типы включенности ученика в учебную деятельность, которые также диктуют необходимость использования соответствующих методов мотивации учения, способствующих формированию положительного отношения к учению.

А. К. Маркова выделяет четыре типа включенности ученика в учебную деятельность [51]:

– **Отрицательное отношение к учению.** Этот тип характеризуется бедностью и узостью мотивов, познавательные мотивы исчерпываются интересом к результату. Отсутствует умение ставить учебные цели и преодолевать трудности. Отсутствует умение выполнять действие по развернутой инструкции взрослого. Отсутствует ориентация на поиск разных способов действия. Учебная деятельность не сформирована.

– **Положительное (аморфное, нерасчлененное) отношение к учению.** Этот тип мотивации характеризуется наличием неустойчивых переживаний новизны и интереса, возникают первые предпочтения одних учебных предметов другим. Доминирующими являются широкие социальные мотивы долга. Для таких учеников характерно понимание и первичное осмысление целей, которые ставит учитель. Типичная для них учебная деятельность – это простые учебные действия на основе образца и инструкции. Возможны простые виды самоконтроля и самооценки (также по образцу).

– **Положительное (познавательное, осознанное, инициативное) отношение к учению.** Ученики с этим типом мотивации учения переопределяют и доопределяют задачи, которые ставит учитель, и на этой основе ставят свои цели учебной деятельности. На этой основе происходит формирование новых мотивов учебной деятельности, осмысление соотношения мотивов и целей. Учебная деятельность для них является не только воспроизведением образца, который дан учителем, но и осуществлением учебных действий по собственной инициативе. Они различают способы и результаты учебной деятельности, способны к поиску разнообразных способов достижения результата. Умеют планировать и оценивать свою учебную деятельность до ее осуществления, хорошо развит самоконтроль и самооценка учебной деятельности.

– **Положительное (личностное, ответственное, действенное) отношение к учению.** Для учащихся с этим типом мотивации учебной дея-

тельности характерно соподчинение мотивов, их иерархия; устойчивость и неповторимость мотивационной сферы. Мотивы сбалансированы, гармонируют друг с другом. Они умеют ставить перспективные, нестандартные цели учебной деятельности, реализовывать их и преодолевать препятствия при их достижении. Учебные действия отличаются гибкостью и мобильностью, типичным является поиск нестандартных способов учебных задач. Такие школьники предвидят социальные последствия своей учебы, их учебная деятельность переходит в самообразовательную.

Вышеперечисленные ступени отношения к учению подчеркивают тесную взаимосвязь между мотивированностью учения и способностью педагога создавать условия для ее развития, в том числе с помощью современных методов активизации познавательной деятельности и коммуникативно-диалоговых стратегий обучения. Учителю необходимо понимать насколько развиты универсальные учебные действия для рефлексии причин тех или иных мотивационных установок, барьеров, ухода от трудностей в учебной работе. Психологические исследования показывают, что при наличии у обучающихся только репродуктивных учебных умений примерно в половине случаев наблюдается безразличное отношение к учению, примерно у трети школьников – ситуативный интерес, у большинства остальных – отрицательная мотивация.

Для развития познавательных и социальных мотивов учебной деятельности важнейшее значение играют методы проблемного обучения, с использованием различных по содержанию проблемных ситуаций. Проблемная ситуация – это ситуация познавательного затруднения в процессе решения учебной задачи, которая создается с помощью проблемной беседы, предъявления противоречивых фактов, суждений, различных точек зрения, столкновения обыденного житейского и научного опыта и знания, введение контекстных задач и др.

Е. Р. Блинова формулирует требования, предъявляемые к контекстной задаче, чтобы она была принята учениками, обеспечила мотивацию и включение их в деятельность:

- должна опираться на реально имеющийся у учащихся жизненный опыт, представления, знания, взгляды, мнения, предпочтения и т. д.;
- отличается принципиальной неопределенностью и открытостью;
- нестандартна, оригинальна, парадоксальна по содержанию, это задача-«ловушка», в ней в свернутом виде заключена проблема, которая соответствует основной идеи учебного занятия [8].

В дидактике накоплен широкий арсенал средств работы с учебными проблемами, выступающими способами мотивации учения школьников, например, различные стратегии, активно применяющиеся в технологии развития критического мышления, стратегия ИДЕАЛ, концептуальная таблица, перекрестная дискуссия, зигзаг и др.

Для развития социальных мотивов важно использовать методы интерактивного обучения, которые можно классифицировать вслед за С.С. Кашлевым на следующие группы:

- методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации («прогноз погоды», «заверши фразу», «комплимент» и др.);
- методы обмена деятельностью («метаплан», «мастерская будущего», «перекрестные группы» и др.);
- методы мыследеятельности («четыре угла», «чье это?» и др.);
- методы смыслотворчества («алфавит», «работа с понятиями», «интеллектуальные качели» и др.);
- методы рефлексивной деятельности («рефлексивный круг», «рефлексивная мишень», «анкета – газета» и др.);
- интерактивные игры [36].

К методам мотивации и стимулирования учебной деятельности относятся дидактические игры, которые применяются с учетом возраста учащихся и вызывают яркие эмоциональные переживания, способствующие включенности в процесс обучения. Дидактические игры следует отличать от детских игр, в которых свободная игровая деятельность выступает как самоцель. Специфическим признаком дидактических игр является их преднамеренность, планируемость, наличие учебной задачи и предполагаемого результата. Такие игры ограничены во времени, в большинстве случаев игровые действия подчинены фиксированным правилам. Цели обучения при использовании дидактической игры достигаются через решение игровых задач. При проведении игры учитель выступает одновременно как организатор двух взаимосвязанных, но существенно различающихся видов деятельности учащихся – игровой и учебно-познавательной, стремится не только достичь дидактической цели, но и сохранить и развить увлеченность, заинтересованность, самостоятельность детей.

Перспективным является применение дидактических игр, основанных на имитации или моделировании реальных или гипотетических жизненных ситуаций (например, игры, моделирующие деятельность социальных институтов в обществоведческих курсах, ролевые игры, конференции

и дискуссии по различной тематике, комплексные межпредметные игры). Эти дидактические игры характеризуются не только познавательным, но и мировоззренческим, а также эмоционально-личностным воздействием на обучающихся.

Имитационно-моделирующие дидактические игры требуют значительных затрат времени и организационных усилий по их проведению и последующему обсуждению. Учитель обычно предваряет проведение такой игры моделированием её хода, уточняя возможные сложности и т. д. Распределение ролей может происходить как по инициативе учителя, так и по выбору учащихся. Необходимо определенное время на освоение ролей, в некоторых случаях целесообразно провести «вхождение» в роль. В дидактическом плане особенно важным является обсуждение хода и результатов игры при активном участии самих учащихся.

Уроки, которые проводятся на основе игровой деятельности учащихся, можно классифицировать на уроки по аналогии с организованными событиями, уроки по аналогии с известными видами деятельности, уроки по аналогии с известными телепередачами, уроки с игровой состязательной основой, уроки, опирающиеся на фантазию и др. [44].

Уроки по аналогии с организованными событиями

- урок-аукцион
- урок-конференция
- урок-пресс-конференция
- урок-суд
- урок-защита диссертации

Уроки по аналогии с известными видами деятельности

- урок-исследование
- урок-интервью
- урок-диспут
- урок-дискуссия
- урок-мозговой штурм (УМШ)

Уроки, опирающиеся на фантазию

- Урок-сказка
- Урок-творческий отчет
- Урок-выставка
- Урок-фантастического проекта

Уроки по аналогии с известными телепередачами

- Урок «Что? Где? Когда?»
- Урок «Умники и умницы»
- Урок «брейн-ринг»
- Урок «Поле чудес»
- Урок «КВН»

Уроки с игровой состязательной основой

- Урок в форме игры «Лото»
- Урок-деловая игра
- Урок эстафета
- Урок-конкурс
- Урок-викторина

Таким образом, одним из условий успешного и эффективного обучения выступает отношение учащихся к обучению, их открытость, активность, мотивированность, отсутствие страха ошибки, неуспеха, уверенность в собственных познавательных возможностях. Развить вышеуказанные качества личности учащихся можно с помощью современных способов активизации учения. Познавательную активность учащихся можно понимать как личностное качество, приобретаемое, закрепляемое и развиваемое в особым образом организованном процессе обучения. Рассмотренные в главе методы обучения выступают средством мотивации учения школьников, развития системы познавательных и социальных мотивов.

3.4. Диагностика учебных мотивов.

Приведем примеры методик, которые можно использовать для диагностики мотивации учения школьников.

Для выяснения ведущих учебных мотивов используется *методика исследования особенностей мотивов учения* [62].

Инструкция испытуемому: «Укажи, какие из ниженазванных причин побуждают тебя учиться. Побуждающую роль каждой причины оцени соответствующим баллом (будь при этом искренним)»: если причина имеет очень большое значение в твоём учении – поставь балл «5»; если имеет значение – «4»; если имеет небольшое значение – «3»; если почти не имеет значения – «2»; если совсем не имеет значения – «1».

Список мотивов:

1. Хочу хорошо подготовиться к избранной профессии.
2. Хочу получать хорошие отметки.
3. Хочу занять достойное место среди товарищей.
4. Не хочу иметь плохие отметки.
5. Нравится узнавать новое.
6. Люблю мыслить, думать, рассуждать.
7. Понимаю свою ответственность перед обществом.
8. Приятно получать одобрение.
9. Хочу быть лучшим учащимся.
10. Хочу избежать неприятностей.
11. Люблю теоретические знания.
12. Люблю выполнять сложные работы.

Анализ данных.

1. Провести классификацию мотивов:

№ п/п	Мотивация	Номера суждений	Балл	Средний балл
1.	Широкая социальная	1 7		
2.	Мотивация благополучия	2 8		
3.	Мотивация престижа	3 9		
4.	Мотивация избегания	4 10		
5.	Мотивация содержанием	5 11		
6.	Мотивация процессом	6 12		

2. Сделать констатирующие выводы о ведущих мотивах ученика; определить, являются ведущие мотивы внутренними, адекватными учебной деятельности мотивами (мотивация содержанием, мотивация процессом) либо внешними, неадекватными учебной деятельности (все остальные).

3. Провести анализ полученных данных, дать им возможное объяснение.

4. Дать психолого-педагогические рекомендации, т.е. выделить необходимые условия формирования адекватных мотивов учения.

Методика диагностики личности на мотивацию к успеху

Г. Элерса [82]

Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте «да» или «нет».

Вопросы

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.

2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание.

3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.

4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.

5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.

6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.

7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.

8. Я более доброжелателен, чем другие.

9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.

10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие – это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать»
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Многое, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.

41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

КЛЮЧ

Вы получили по 1 баллу за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 87, 41. Вы также получили по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не учитываются.

Подсчитайте сумму набранных баллов.

Результат.

От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху;

от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации;

от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации;

свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Типология мотивов учения «Лесенка побуждений»

(Л. И. Божович, А. К. Маркова) [12]

Эту методику школьной мотивации можно давать всему классу, чтобы узнать структуру мотивации учеников, определить детей, мотивированных на учебу, и учеников, у которых есть сложности. Для проведения такой диагностики школьной мотивации вам нужно подготовить по восемь карточек для каждого ученика, на каждой из которых будет написано утверждение о причинах учёбы в школе. Первые четыре утверждения из списка соответствуют познавательным мотивам, последние четыре – социальным.

- Я учусь для того, чтобы все знать.
- Я учусь, потому что мне нравится процесс учения.
- Я учусь для того, чтобы получать хорошие оценки.
- Я учусь для того, чтобы научиться самому решать задачи.
- Я учусь, чтобы быть полезным людям.
- Я учусь, чтобы учитель был доволен моими успехами.
- Я учусь, чтобы своими успехами радовать родителей.
- Я учусь, чтобы за мои успехи меня уважали товарищи.

Из этих карточек ученику нужно составить лесенку: выбрать карточку с самой главной по его мнению причиной и сделать её первой, самой верхней ступенькой (наклеить на лист бумаги, если вы проводите диагностику школьной мотивации со всем классом), чуть ниже положить вторую

с менее важной причиной и так далее. Вам нужно проанализировать, какие мотивы занимают первые четыре места в иерархии [12].

Методика для диагностики учебной мотивации школьников
(методика М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой) [12].

Методику лучше использовать индивидуально, чтобы это была не просто диагностика, а диалог. Диагностика школьной мотивации проводится в три этапа. На первом этапе ученику даются карточки с утверждениями и предлагается выбрать все карточки с мотивами, которые важны для обучения. На втором этапе среди всех карточек нужно выбрать только семь самых важных, а на третьем – только три.

Вот список утверждений:

1. Я понимаю, что ученик должен хорошо учиться.
2. Стремлюсь быстро и точно выполнять требования учителя.
3. Хочу окончить школу и учиться дальше.
4. Хочу быть культурным и развитым человеком.
5. Хочу получать хорошие отметки.
6. Хочу получать одобрение учителей и родителей.
7. Хочу, чтобы товарищи были всегда хорошего мнения обо мне.
8. Хочу, чтобы в классе у меня было много друзей.
9. Хочу быть лучшим учеником в классе.
10. Хочу, чтобы мои ответы на уроках были всегда лучше всех.
11. Хочу, чтобы не ругали родители и учителя.
12. Не хочу получать плохие отметки.
13. Люблю узнавать новое.
14. Нравится, когда учитель рассказывает что-то интересное.
15. Люблю думать, рассуждать на уроке.
16. Люблю брать сложные задания, преодолевать трудности.
17. Мне интересно беседовать с учителем на разные темы.
18. Мне больше нравится выполнять учебное задание в группе, чем одному.
19. Люблю решать задачи разными способами.
20. Люблю все новое и необычное.
21. Хочу учиться только на «4» и «5».
22. Хочу добиться в будущем больших успехов.

Задача учителя – заметить, карточки с какими мотивами ученик выбрал два или три раза, и на основе списка мотивов сделать вывод о том,

чем ребёнок руководствуется во время обучения. Суждения, которые школьник выбрал только один раз, считаются случайным выбором.

Соответствие утверждения определенным мотивам:

- долга и ответственности: 1–2 утверждения;
- самоопределения и самосовершенствования: 3–4;
- благополучия: 5–6;
- аффилиации (потребности в принятии, доверительных отношениях): 7–8;
- престижа: 9–10;
- избегания неудачи: 11–12;
- учебно-познавательные (содержание учения): 13–14;
- учебно-познавательные (процесс учения): 15–16;
- коммуникативные: 17–18;
- творческой самореализации: 19–20;
- достижения успеха: 21–22.

Что делать, если доминируют:

- мотивы долга и ответственности:

спросить у ребёнка: «Бывают ли такие моменты в учёбе, когда тебе становится интересно, увлекательно? Может быть есть моменты, когда ты получаешь удовольствие от того, что ты делаешь?»;

попробовать найти то, что у него получается хорошо и приносит удовольствие, стараться сделать так, чтобы таких моментов в процессе обучения становилось больше.

- потребность в общении и принятии:

максимально часто включать таких детей в групповую работу, организовывать мини-проекты, дискуссии, работу в парах и группах.

- потребность в достижении и стремление к престижу:

подчёркивать достижения ребёнка не только в сравнении со сверстниками, но и в сравнении с самим собой в прошлом. Это позволит поддержать интерес к тем предметам, в которых ученик не слишком успешен, и которыми у него нет желания заниматься.

- избегание неудачи:

разобраться, что интересно ребёнку, и создавать ситуации успеха, концентрируя внимание на достижениях и тем самым работая на адекватную самооценку. Предоставлять выбор, спрашивая его мнение, чтобы поддержать потребность в автономии.

Шкала академической мотивации

(разработана Т. О. Гордеевой, О. А. Сычевым и Е. Н. Осиным на основе Шкалы академической мотивации Валлеранда; теоретической основой методики является теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана)

Этот тест школьной мотивации предназначен для измерения выраженности и типа мотивации к учебной деятельности. Её нужно проводить фронтально со всем классом или группами учеников. Для её проведения раздайте школьникам бланки и предложите прочитать инструкцию.

Шкала академической мотивации

Фамилия, имя _____

Класс _____ Дата проведения _____

Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение. Используя шкалу от 1 до 5, укажите ответ, который максимально соответствует тому, что вы думаете о причинах вашей вовлечённости в учебную деятельность.

Отвечайте, используя следующие варианты ответа:

1 – совсем не соответствует;

2 – скорее не соответствует;

3 – нечто среднее;

4 – скорее соответствует;

5 – вполне соответствует.

Почему вы в настоящий момент ходите в школу?

	Утверждение	1	2	3	4	5
1	Мне интересно учиться.					
2	Учёба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи.					
3	Потому что я получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях.					
4	Потому что я хочу доказать самому(ой) себе, что я способен(на) успешно учиться.					
5	Потому что мне стыдно плохо учиться.					
6	У меня нет другого выбора, так как посещаемость отмечается.					

	Утверждение	1	2	3	4	5
7	Честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время.					
8	Мне нравится учиться, потому что это интересно.					
9	Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач.					
10	Учёба даёт мне возможность почувствовать удовлетворение в моём совершенствовании.					
11	Потому что когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком.					
12	Потому что совесть заставляет меня учиться.					
13	Чтобы избежать проблем с учителями, контрольными и экзаменами.					
14	Раньше я понимал(а), зачем учусь, а теперь не уверен(а), стоит ли продолжать.					
15	Мне просто нравится учиться и узнавать новое.					
16	Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия.					
17	Ради удовольствия, которое приносит мне достижение новых успехов в учёбе.					
18	Чтобы доказать самому(ой) себе, что я умный человек.					
19	Потому что учиться – это моя обязанность, которой я не могу пренебречь.					
20	Потому что близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться.					
21	Ходить-то я хожу, но не уверен(а), что мне это действительно надо.					
22	Я действительно получаю удовольствие от изучения нового материала на занятиях.					
23	Я просто люблю учиться, решать сложные задачи и чувствовать себя компетентным(ой).					
24	Мне приятно осознавать, как растёт моя компетентность и мои знания.					

	Утверждение	1	2	3	4	5
25	Потому что я хочу показать самому(ой) себе, что я могу быть успешным(ой) в учёбе.					
26	Потому что я должен(на) посещать занятия и учиться.					
27	У меня нет выбора, иначе я не смогу иметь достаточно обеспеченную жизнь.					
28	Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю.					

Методика диагностики мотивации диагностирует семь шкал. Баллы складываются отдельно по шкалам мотивации. Чем больше баллов, тем ярче выражен конкретный тип мотивации.

1. Познавательная мотивация (вопросы 1, 8, 15, 22). Шкала оценивает стремление узнавать новое, понять изучаемый предмет, сопровождается переживанием интереса и удовольствия в процессе познания.

2. Мотивация достижения (вопросы 2, 9, 16, 23). Оценивает стремление добиваться максимально высоких результатов, испытывать удовольствие при решении трудных задач.

3. Мотивация саморазвития (вопросы 3, 10, 17, 24). Измеряет выраженность стремления к развитию своих способностей в учёбе, достижение ощущения мастерства и компетентности.

4. Мотивация самоуважения (вопросы 4, 11, 18, 25). Оценивает желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счёт достижений в учёбе.

5. Интроецированная мотивация (вопросы 5, 12, 19, 26). Оценивает побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой или другими людьми.

6. Экстернальная мотивация (вопросы 6, 13, 20, 27). Оценивает, является ли следование требованиям социума основным мотивом к учёбе. Потребность в автономии в такой ситуации максимально фрустрируется.

7. Амотивация (вопросы 7, 14, 21, 28). Оценивает наличие отсутствие интереса и осмысленности учебной деятельности.

По результатам проведенной диагностики школьной мотивации вы можете составить профиль мотивации каждого ребёнка. Дети, которые набрали наибольшие баллы по 5,6 и 7 шкалам – в группе риска, потому что у них преобладает внешняя мотивация.

Ключевые выводы и обобщения

Одним из условий успешного и эффективного обучения выступает отношение учащихся к обучению, высокий уровень внутренней мотивации учения. В истории педагогической психологии выделяются различные теории мотивации учащихся, обосновывается роль когнитивных процессов, самоцелеполагания, эмоций, познавательных интересов, коллективного поддерживающего взаимодействия в ходе решения учебных задач, самоэффективности и др.

С содержательной точки зрения мотивы учения характеризуются личностным смыслом; местом мотива в иерархической структуре (ведущий или подчиненный); характером возникновения (внутренний или внешний); действенностью мотива; степенью осознанности; характером распространения на учебную деятельность. Мотивы учения делятся на познавательные и социальные. Познавательные мотивы связаны с содержанием и процессом учения, социальные мотивы отражают долг, ответственность, понимание социальной значимости учебной деятельности.

Психологические концепты учебной мотивации помогают учителям подбирать и адаптировать диагностические методики выявления особенностей учебных мотивов школьников, конструированию педагогических стратегий и их методического сопровождения, ориентированных на развитие учебных мотивов, интереса к учебной деятельности и академическим достижениям.

Для повышения мотивации учения и академических успехов необходимо использовать современные стратегии и приемы мотивации учения и активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Познавательную активность учащихся можно понимать как личностное качество, приобретаемое, закрепляемое и развиваемое в особым образом организованном процессе обучения, основанном на принципах педагогической поддержки, веры в способности ученика, фокусирования внимания на академических достижениях и личностных успехах.

Глоссарий

Интерес к учению – одна из форм направленности личности, окрашенная положительной эмоцией, связана с проявлением познавательной потребности (Н. П. Локалова).

Мотивы – это осознанные стимулы поведения, почему человек действует так, а не иначе.

Мотивация – осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющие их направленность и цели.

Мотив учения — это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы. Выделяют две основные разновидности мотивов учебной деятельности: **познавательные** (направленность на содержание учебного предмета) и **социальные** (направленность на другого человека в ходе учения).

Мотивационная сфера личности – совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности.

Отношение к учению – индивидуальное эмоциональное восприятие учеником учебной деятельности в зависимости от его потребностей и мотивов учения (Н. П. Локалова).

Познавательная потребность – ненасыщенная, прогрессивная по своему характеру потребность в знаниях, побуждающая субъекта к осуществлению определенных форм активности, связанных с учебной деятельностью (Н. П. Локалова).

Познавательный интерес – это эмоциональное переживание познавательной потребности.

Стратегии мотивации – это способы педагогического воздействия на учащихся с целью развития системы мотивов учебной деятельности.

Учебная мотивация – проявляемая учащимися мотивированная активность при достижении целей учения.

Дискуссионные вопросы

1. Что такое мотивация учения и какова ее роль в процессе обучения?
2. Охарактеризуйте основные исследования мотивации в советской психологической мысли.
3. Перечислите и охарактеризуйте основные психологические концепты мотивации, которые были разработаны в зарубежной психологии.
4. Раскройте факторы положительной мотивации учения.

Упражнения

1. Опираясь на содержание учебного материала, представленного в этой главе, разработайте собственные стратегии мотивации учебной деятельности.

2. По аналогии с алфавитом приемов целеполагания О. Б. Даутовой (Даутова О. Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС. СПб. : КАРО, 2016. – 184 с. или на сайте <http://www.myshared.ru/slide/1299607/>) разработайте алфавит приемов мотивации учебной деятельности на разных этапах урока. Форму представления результатов работы выберите самостоятельно.

3. Используя интернет-источники, подберите диагностические методики для изучения мотивации учения, которые вам кажутся наиболее интересными. Составьте копилку диагностических методик в любой удобной для вас форме.

4. Изучите методику диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Спилберга–Андреевой, цель которой исследование мотивации учащихся подросткового возраста (<https://multiurok.ru/files/mietodika-diagnostiki-motivatsii-uchieniia-i-emots.html>), во время практической подготовки проведите исследование и оформите его результаты. Все необходимые материалы (порядок проведения диагностики и обработки материалов, ключи для интерпретации, стимульный материал) находится на сайте Мультиурок, ссылка на который представлена выше.

ГЛАВА 4. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: вид обучения, критическое мышление, педагогические технологии активизации познавательной деятельности учащихся, проблемная ситуация, проблемное обучение, технология развития критического мышления, технология проектного обучения, учебная деятельность, учебный проект.

Образовательные результаты: после изучения этой главы вы должны:

<p>Знать психологическую структуру учебной деятельности и уметь характеризовать ее компоненты</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Знать определение учебной деятельности – Понимать компонентный состав учебной деятельности и уметь объяснять взаимодействие и взаимозависимость компонентов в составе учебной деятельности – Объяснять роль учебной деятельности в развитии личности обучающихся
<p>Понимать роль педагогических технологий в формировании учебной деятельности школьника</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Характеризовать роль педагогических технологий в формировании учебной деятельности – Понимать типологию видов обучения, уметь описать взаимосвязь видов обучения и педагогических технологий – Характеризовать факторы выбора педагогических технологий, ориентированных на развитие учебной деятельности
<p>Понимать диапазон педагогических технологий, способствующих формированию учебной деятельности, знать их характеристики</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Знать и уметь характеризовать алгоритмы обучающих технологий, ориентированных на развитие учебной деятельности – Уметь разрабатывать уроки, построенные на алгоритмах обучающих технологий, ориентированных на развитие учебной деятельности исходя из своей предметной направленности

Вопросы для изучения

4.1. Сущность учебной деятельности и критерии ее сформированности.

4.2. Роль педагогических технологий в формировании учебной деятельности школьника. Взаимосвязь видов обучения и педагогических технологий.

4.3. Педагогический обзор технологий обучения, ориентированных на развитие учебной деятельности.

4.3.1. Технология проблемного обучения.

4.3.2. Технология развития критического мышления.

4.3.3. Технология проектного обучения.

Основная литература

1. Даутова, О. Б. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / Даутова О. Б. – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – 176 с.

2. Король, А. Д. Основы эвристического обучения : учебное пособие для слушателей системы дополнительного образования взрослых по педагогическим специальностям / А. Д. Король, И. Ф. Китурко. – Минск : БГУ, 2018. – 205 с.

3. Осмоловская И. М. Дидактика: учебное пособие. М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. – 232 с.

4. Плаксина, И. В. Инновационные педагогические технологии : учеб.-метод. пособие / И. В. Плаксина, К. В. Дрозд ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021 – 388 с.

5. Снопкова, Е. И. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2010. – 416 с.

6. Современные образовательные технологии : учебное пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, школьных педагогов и вузовских преподавателей / под ред. Н. В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – Москва : КНОРУС, 2016. – 431 с.

Дополнительная литература

1. Виневская, А. В. Педагогические технологии : справочник для студентов / А. В. Виневская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. – 254 с.

2. Даутова О. Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС. СПб. : КАРО, 2016. – 184 с.

3. Запрудский Н. И. Современные школьные технологии-3 / Н. И. Запрудский. Минск: Сэр-Вит, 2017. – 168 с.

4. Стратегии академического чтения и письма. Серия «Современные технологии университетского образования». Выпуск 5 / Белорусский государст-

венный университет. Центр проблем развития образования. – Мн.: Прописи, 2007. – 140 с.

5. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О. Б. Даутова, Е. В. Иваньшина, О. А. Ивашедкина, Т. Б. Казачкова, О. Н. Крылова, И. В. Муштавинская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – 176 с.

6. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 544 с.

Содержание учебного материала

4.1. Сущность учебной деятельности и критерии ее сформированности.

Большой психологический словарь определяет учебную деятельность как особую форму активности личности, направленную на присвоение социального опыта познания и преобразования мира, что в свою очередь включает овладение культурными способами внешних предметных и умственных действий [11].

Основоположником деятельностной теории учения является Л. С. Выготский, внесший принципиальные изменения в теоретические представления о процессе учения. Деятельность, направленную на учение, он рассматривал как специфическую деятельность, в которой происходит формирование психических новообразований через присвоение культурно-исторического опыта. Дальнейшее развитие представлений об учебной деятельности происходило в научной школе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. В их теоретической концепции развивающего обучения учебная деятельность рассматривается как один из видов деятельности школьников, направленный на усвоение ими посредством диалогов и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков.

Обобщенное значение учебной деятельности можно выразить в двух глобальных функциях: 1) выступает условием и средством психического развития личности обучающегося посредством усвоения теоретических знаний (системы понятий, причинно-следственные связи, законы и закономерности, изучаемых явлений и процессов); 2) является средством включения подрастающего поколения в систему общественных отношений и коллективную деятельность. Самое главное в учебной деятельности – это изменение субъекта этой деятельности и рефлексия собственных изменений.

Перечислим основные характеристики учебной деятельности: 1) направлена на овладение учебным материалом в процессе решения учебных задач; 2) способствует освоению общих способов действий и научных понятий; 3) обеспечивает развитие ученика, способствует позитивным изменениям психических свойств и поведенческих аспектов личности школьника. Психологическая структура учебной деятельности представлена на рисунке 4.1.

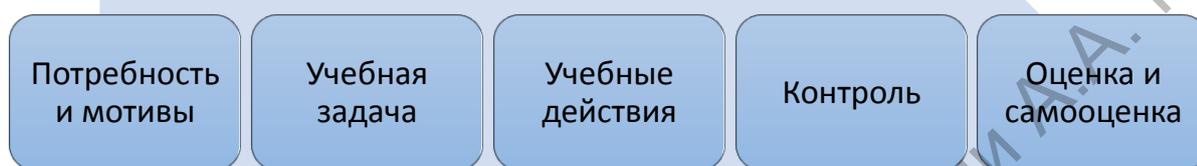


Рис. 4.1. Психологическая структура учебной деятельности

Мотивация входит в структуру учебной деятельности, она может быть внутренней или внешней, но всегда является внутренней характеристикой личности ученика как субъекта этой деятельности. Эффективность процесса обучения напрямую связана с тем, какие мотивы учащихся являются смыслообразующими. Виды мотивов учебной деятельности и педагогические стратегии мотивации мы рассмотрели в главе 3 «Педагогические стратегии мотивации учебной деятельности».

Важнейшим компонентом в структуре учебно-познавательной деятельности выступает учебная задача, которая инициирует поиск способов ее решения, создает условия для развития метапредметных и предметных учебных действий. Учебная задача связана с понятиями образовательной ситуации и учебного задания. В процессе решения разных типов задач у школьников формируются разные способы деятельности, учебные действия и операции. Можно говорить о развитии способностей обучающихся. В таком контексте способности рассматриваются через «оспособление», то есть овладение разными способами учебной деятельности. Формируются аналитические, исследовательские, коммуникативные, когнитивные, оценочные, рефлексивные и другие способности, входящие в большую группу универсальных учебных действий, развитие которых гарантирует развитие учебной деятельности и личности ребенка как ее субъекта. Образователь-

ным ситуациям на уроке и учебным задачам посвящена глава 6 «Конструирование дидактических средств, ориентированных на развитие учебной деятельности» данного учебного пособия.

Контроль, оценка и самооценка завершают цикл или целостный акт учебно-познавательной деятельности.

С психологической точки зрения можно выделить три стадии формирования учебной деятельности.



Рис. 4.2. Этапы учебной деятельности

Критериями сформированности учебной деятельности выступают:

- умение самостоятельно ставить учебные задачи;
- способность инициативно и самостоятельно различать известное и неизвестное в процессе решения учебной задачи;
- умение задавать содержательные вопросы сверстникам и учителям;
- умение не только постоянно участвовать в учебных дискуссиях, но и быть их организатором;
- способность выполнять различные виды контроля (опережающего, рефлексивного);
- исследовательский характер учебной деятельности.

К факторам, способствующим успешности учебной деятельности в контексте технологического подхода к обучению, можно отнести:

1) открытость и мотивированность учащихся; 2) отсутствие страха ошибки, неуспеха; 3) уверенность в собственных познавательных возможностях; 4) владение универсальными учебными действиями; 5) контрольно-оценочное отношение к процессу и результатам собственной деятельности.

4.2. Роль педагогических технологий в формировании учебной деятельности школьников. Взаимосвязь видов обучения и педагогических технологий.

Проектирование современных обучающих технологий опирается на идеи деятельностного подхода о единстве личности с ее внешней предметной и внутренней психической деятельностью. Чем в более разнообразные виды деятельности включается школьник, тем благоприятнее условия его психического и социального развития. Теоретиками деятельностного подхода (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.) деятельность рассматривается основой, средством и условием развития личности. Уроки, которые проектируются на основе алгоритмов педагогических технологий, активизирующих познавательную деятельность учащихся, позволяют объединить внутренние факторы развития, в качестве которых выступают активность личности школьника, его учебные возможности и внешние факторы, связанные с влиянием специально организованной учебной деятельности. Педагогу очень важно понимать, насколько его педагогическая деятельность адекватна потребностям, интересам, запросам и возможностям обучающихся, гибко реагировать на эти запросы, восполняя пробелы и затруднения в своем педагогическом опыте, в том числе овладевая современными технологиями.

Не всякая деятельность развивает личность ученика. Развитие личности и появление потребности в деятельности связано с положительными эмоциями:

- достижением чувства удовлетворенности от процесса и результатов деятельности;
- отсутствием ошибкобоязни и наличием стремления к преодолению трудностей;
- успешностью решения сложных задач;
- желанием проявить свои возможности в образовательном процессе;
- удовлетворенностью коллективным взаимодействием и сотрудничеством в процессе выполнения учебной задачи.

На рисунке 4.3 показаны ориентиры проектирования образовательного процесса с учетом норм деятельностного подхода.

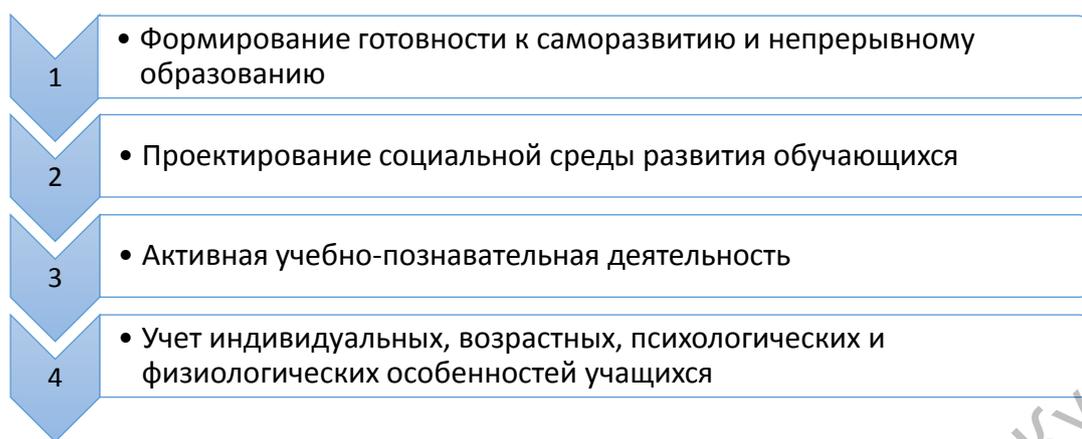


Рис. 4.3. Нормы деятельностного подхода как ориентиры проектирования урока

Современная дидактика не стоит на месте, она развивается вслед за теми изменениями, которые происходят в обществе, а также касаются объективных изменений развития личности современного школьника, отвечает на вызовы современной жизни XXI века. Если раньше классическая дидактика очень большое внимание уделяла отбору содержания урока, то современные процессы технологизации в образовании привели к тому, что приоритетным в проектировании урока становится проектирование деятельности учащихся, разработка содержания тех учебных задач, решение которых приведет к запланированным результатам обучения, а также конструирование образовательных ситуаций и учебных заданий, выбор интересных форм и продуктивных средств учебной деятельности.

Педагогические технологии большое внимание уделяют проблеме целей и гарантированности результатов обучения. Наряду с традиционными результатами, выражающимися в объеме, системности, глубине предметных и межпредметных знаний, все отчетливее в педагогической и родительской среде осознается значимость личностных и метапредметных результатов, понимается единство и взаимосвязь всех групп результатов, как личностных, так и метапредметных, и предметных. Современный урок – это место сотрудничества учащихся с учителем, друг с другом. Педагогической микросреде урока уделяется очень большое внимание. Современные педагогические технологии ориентированы на продуктивное обучение, позволяют достигать образовательных результатов, которые выражаются как в психическом развитии школьников, развитие их познавательных интересов, восприятия, внимания, памяти, мышлении, так и во внешних продуктах учения – карты-схемы, таблицы, макеты, театральные

постановки, драматизация, диалоги, рисунки, эссе и многое другое. Таким образом, учебно-познавательная деятельность выступает условием и средством развития личности обучающегося, а педагогические технологии, ориентированные на ее организацию, важнейшим фактором обучения.

Использование современных педагогических технологий позволяет организовать учебно-познавательную деятельность, сделать ее успешной, продуктивной, а также создать комфортную психологическую среду урока.

Педагогические технологии активизации познавательной деятельности учащихся ориентированы на развитие способностей к самостоятельной учебно-познавательной деятельности, помогают превратить ученика в полноценного субъекта собственной учебной деятельности, который расширяет свой эмоциональный, когнитивный и социальный опыт в процессе учебного сотрудничества на уроке. Такие технологии ориентированы на развитие ученика, который умеет учиться, осознает важность образования и самообразования, способен применять, освоенные знания в практической деятельности. Технологии активизации познавательной деятельности выступают педагогическим инструментом формирования ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению своей индивидуальной траектории образования, с учетом устойчивых познавательных интересов.

Решение педагогических задач на уроке не исчерпывается ограниченным числом обучающих технологий. В процессе проектирования уроков педагоги выбирают разные технологии или самостоятельно разрабатывают новые. Факторы выбора педагогических технологий очень разнообразны, например:

- педагогическая задача, которую решает педагог на уроке;
- технологическая компетентность педагога, ее связь с индивидуальным стилем педагогической деятельности;
- индивидуально-психологические особенности учащихся, уровень развития учебно-познавательной деятельности;
- материально-техническая обеспеченность и временные ресурсы и т. д.

В качестве важнейшего фактора выступает теоретическая и практическая готовность педагога использовать в своем арсенале педагогических средств современные педагогические технологии. Некоторые из них будут рассмотрены в этой главе.

Виды обучения представляют собой типологизацию учебных процессов по какому-либо критериальному основанию. Для характеристики проблемы выбора педагогических технологий в процессе проектирования урока, ориентированного на развитие универсальных учебных действий важно выделить такой критерий типологизации как способ организации познавательной деятельности учащихся, позволяющий выделить следующие виды обучения: проблемное, проектное, исследовательское, игровое, интерактивное обучение, программированное, эвристическое и др. Таблица 4.1 демонстрирует взаимосвязь видов обучения и педагогических технологий, выступает наглядным средством рефлексии педагогом целевых ориентаций для организации учебной деятельности и выбора обучающих технологий.

Таблица 4.1

Взаимосвязь видов обучения и педагогических технологий

№ п/п	Вид обучения и его функционал	Педагогическая технология
1.	Проблемное обучение ориентировано на создание проблемной ситуации, формулировку учащимися учебной проблемы как задачи, требующей решения, активный поиск решения задачи и анализ результатов.	–Технология проблемного обучения –Технология коллективной проблематизации –Технология формирования научных понятий
2.	Проектное обучение ориентировано на самостоятельную познавательную деятельность учащихся в процессе выполнения разнообразных проектов	–Технология проектного обучения
3.	Игровое обучение ориентировано на использование широкого спектра дидактических игр с целью мотивации учебной деятельности и развития универсальных учебных действий, а также творческих способностей учащихся	– Технология ролевой игры – Технология урока-викторины – Технология урока, построенного на основе алгоритма известной телепередачи – Урок-квест и его технология
4.	Исследовательское обучение ориентировано на создание условий для организации обучения как учебного исследования	– Технология учебного исследования – Технология урока защиты диссертации
5.	Программированное обучение ориентировано на разработку программы обучения как последовательности шагов по достижению целей обучения с помощью современных инструментов цифровизации обучения	– Технология программированного обучения
6.	Интерактивное обучение ориентировано на погружение учащихся в общение и учебную коммуникацию, но при сохранении учебной задачи	– Технология учебных дебатов – Технологии создания благоприятной атмосферы на уроке – Технологии мыследеятельности

№ п/п	Вид обучения и его функционал	Педагогическая технология
7.	Эвристическое обучение ориентировано на открытие, использование учебных эвристик как средство развития творческих способностей личности	– Технология эвристического обучения

4.3. Педагогический обзор технологий обучения, ориентированных на развитие учебной деятельности.

Педагогический обзор кратко представляет определенную технологию, ориентированную на развитие учебной деятельности в соответствии со следующим планом:

а) историко-педагогические условия возникновения педагогической технологии, генезис теоретических идей и концептуальных положений, которые положены в основу разработки технологии;

б) алгоритм педагогического взаимодействия, этапы, методы, приемы и стратегии, которые составляют методическое сопровождение педагогической технологии.

4.3.1. Технология проблемного обучения. Основы проблемного обучения заложил американский философ и педагог Джон Дьюи, разрабатывая свой подход дидактического прагматизма. Он полагал, что конечным результатом обучения должна стать сформированность навыков мышления, под которыми понимались способности к самообучению. Цели образовательного процесса Д. Дьюи формулировал как умение школьников решать жизненные задачи; владение творческими навыками; обогащение опыта, под которым понимались знания как таковые и знания о способах действия; воспитание любви к самообразованию. Под процессом обучения в контексте теории прагматизма понималась реконструкция и наращивание разнообразного опыта ученика, например, опыта познавательной, игровой, трудовой и др. деятельности (рис. 4.4) [22].



Рис. 4.4. Обучение на основе реконструкции опыта

Активное и сознательное усвоение учебного материала по Дж. Дьюи означает:

- владение многозначностью, т. е. умением передавать содержание понятий и теорий с помощью слов, рисунков, схем, математических выражений;
- умение сжимать и обобщать информацию, создавать свои собственные экономные структуры, концептуальные карты и схемы;
- умение мыслить абстрактно, отвлекаясь от конкретного;
- умение находить главные, ведущие принципы любого явления [22].

В отечественной научной мысли проблемное обучение стало разрабатываться в русле психологической теории деятельности и психологии мышления в 50-х годах XX века с опорой на идеи Л. С. Выготского. В 20–30-е годы XX века Л. С. Выготский разрабатывая свой культурно-исторический подход в психологии, написал ряд работ по когнитивному развитию ребенка, показал, что знания не являются конечной целью обучения, а всего лишь средствами развития учащихся. В 50-е годы XX века под руководством известных психологов А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна создавалась психологическая теория деятельности, учебная деятельность стала рассматриваться средством развития личности ребенка. Основу проблемного обучения составили идеи о том, что процесс мышления – это процесс решения проблем; закономерности мышления и закономерности процесса усвоения знаний в значительной степени совпадают; одним из главных условий управления обучением, обеспечивающим развитие мышления, является преднамеренное создание проблемных ситуаций и решение проблем. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы советских психологов, сделавших вывод о том, что умственное развитие характеризуется не только объёмом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик. Дидактические аспекты проблемного обучения получили раскрытие в работах И. Л. Лернера, М. Н. Скаткина, М. И. Махмутова, Н. Г. Дайри, А. М. Матюшкина, В. Т. Кудрявцева и др. в 70–80-е годы XX века. Эволюция понятий проблемного обучения представлена на рисунке 4.4.



Рис. 4.4. Взаимосвязь понятий проблемного обучения

Проблемное обучение – это процесс обучения, детерминированный системой проблемных ситуаций, в основе которого лежит особый способ взаимодействия учителя и учащихся, характеризующийся систематической учебно-познавательной деятельностью обучающихся по усвоению ими новых знаний и способов учебных действий путем решения учебных проблем (М. И. Махмутов).

Схемы построения традиционного и проблемного обучения отражены в таблице 4.2

Таблица 4.2

**Схемы построения традиционного и проблемного обучения
(по В. Т. Кудрявцеву) [43]**

Традиционное обучение	Проблемное обучение
<ul style="list-style-type: none"> • Сообщение «готовых» знаний учителем и их усвоение учащимися путём копирования способов действий. • Тренаж этих способов в стереотипных ситуациях и упражнения в выполнении учебных заданий с использованием усвоенных знаний, где они окончательно и жёстко закрепляются. 	<ul style="list-style-type: none"> • Постановка учителем учебно-проблемной задачи, создающей у учащихся проблемную ситуацию. • Осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы. • В процессе разрешения проблемы происходит овладение обобщёнными способами приобретения новых знаний. • Применение данных способов для решения конкретных задач.

Уровни проблемного обучения

1. Уровень «несамостоятельной активности»: педагог сам ставит проблему или задачу, сам ее решает при активном слушании и обсуждении обучающихся. Этот уровень использования проблемного обучения известен как общедидактический метод проблемного изложения.

2. Полусамостоятельный уровень: учитель сам ставит проблему, ученики самостоятельно или под руководством педагога ее решают, здесь уже наблюдается отрыв от образца учителя, появляется простор для размышлений. Этот уровень обеспечивается частично-поисковым методом обучения.

3. Самостоятельный уровень: ученик ставит проблему, учитель помогает ее решить. Учащиеся работают с текстами, учебными материалами и средствами, применяют свои знания в новых ситуациях познавательного затруднения. Решают задачи среднего уровня сложности, путем логического анализа доказывают гипотезы, если это естественно-научное знание или аргументируют свою позицию, доказывают, обосновывают в процессе разрешения противоречий на уроках гум. цикла.

4. Уровень творческой активности: ученик сам ставит проблему, сам ее решает. Решение учебной задачи требует творческого подхода, прохождения всего пути по решению учебной проблемы самостоятельно: от самоопределения в проблемной ситуации, формулировки учеб. задачи, ее решения, представления результатов вплоть до анализа затруднений, если не удалось учебную проблему разрешить.

Центральным понятием теории и технологии проблемного обучения выступает проблемная ситуация – это ситуация познавательного затруднения, вовлекающая учащихся в самостоятельное познание элементов новой темы. По мнению А. М. Матюшкина, проблемная ситуация – особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия [54]. Компоненты проблемной ситуации представлены на рисунке 4.5.

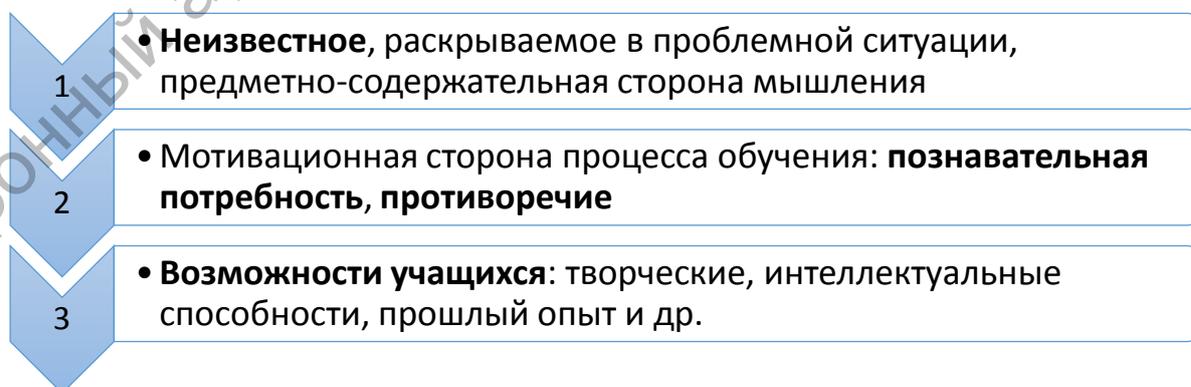


Рис. 4.5. Компоненты проблемной ситуации

Способы создания проблемных ситуаций (по М. И. Махмутову) [55]

- Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними.
- Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий.
- Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения.
- Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.
- Выдвижение гипотез, формулировка выводов и их опытная проверка.
- Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий.

Алгоритм урока проблемного обучения

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Создание проблемной ситуации и включение учащихся в проблему	Создает проблемную ситуацию, осуществляет мотивацию учебной деятельности учащихся	Осознают противоречия в изучаемых явлениях и процессах, выявляют собственные затруднения
2. Формулировка проблемы	Организует понимание проблемы учащимися, осуществляет перевод проблемы в серию учебных задач	Участвуют в процессе формулировки учебных задач, предлагают свои варианты
3. Разрешение проблемы в микрогруппах	Организует деятельность учащихся над разрешением проблемы, помогает в формировании микрогрупп, обеспечивает средствами для разрешения проблемы	Определяют позиции группового взаимодействия, выдвигают различные гипотезы, варианты представления конечного результата деятельности
4. Представление – защита разрешённой проблемы	Организует процесс защиты конечных результатов работы над проблемой в микрогруппах	Представляют результаты группового взаимодействия
5. Оценка результатов деятельности	Управляет процессом оценивания результатов	Принимают участие в оценке результатов работы над проблемой

4.3.2. Технология развития критического мышления.

Теоретическое обоснование критического мышления дано бразильским педагогом Пауло Фрейре, который считал, что нужно заменить традиционное «накопительное» образование, при котором головы учеников

служат своеобразными счетами, на которые учителя кладут знания, на образование «проблемно-постановочное», когда ученики занимаются реальными проблемами. Благодаря критическому мышлению учение из рутинной «школярской работы» превращается в целенаправленную, содержательную деятельность, в ходе которой ученики проделывают реальную интеллектуальную работу.

Целью технологии является развитие интеллектуальных умений учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни: умение принимать взвешенные решения; работать с информацией; анализировать не только учебные ситуации, но и различные стороны социальных явлений. Можно говорить о том, что технология позволяет формировать новый стиль мышления учащихся, чертами которого выступают открытость новому, гибкость, рефлексивность.

Д. Клустер выделяет **пять признаков критического мышления:**

1. Критическое мышление есть мышление **самостоятельное**. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки, убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас. Вместе с тем, критическое мышление не обязательно должно быть совершенно оригинальным. Мы вправе принять идею или убеждение другого человека как свои собственные.

2. **Информация** является отправным пунктом критического мышления. Знание создает мотивацию, без которой человек не может мыслить критически.

3. Критическое мышление **начинается с постановки вопросов и уяснения проблем**, которые нужно решить. Фокусирование на проблемах стимулирует природную любознательность учащихся и побуждает их к критическому мышлению.

4. Критическое мышление стремится к **убедительной аргументации**. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами.

5. Критическое мышление есть мышление **социальное**. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими. Для развития критического мышления большую роль играют коллективные, микрогрупповые и парные формы взаимодействия.

Понятие критического мышления объединяет совокупность компетенций учащихся в области учебной деятельности и мышления, которые можно объединить в несколько групп:

1) *конструирование знаний* как рефлексивное и оценочное взаимодействие с учебной информацией, необходимое для ее точного понимания: ученик понимает учебную задачу, анализирует и оценивает то, что уже знает, и выявляет пробелы в своих знаниях, затем собирает необходимую информацию, пользуясь разными источниками;

2) *оценка собранной информации* с помощью критериев ценности, надежности, актуальности, авторства, полноты и достоверности;

3) *обоснование аргументов*, которое включает способность формулировать свои идеи и отстаивать их, подкрепляя доказательствами и обоснованными рассуждениями;

4) *концептуализация информации*: формулировка понятий, установление причинно-следственных связей и закономерностей;

5) *принятие решений и проверка их эффективности*, которое включает умение анализировать и оценивать сильные и слабые стороны каждого решения, прогнозирование последствий.

Алгоритм учебного взаимодействия, методы и приемы обучения в рассматриваемой технологии представлены в таблице 4.3

Таблица 4.3

Алгоритм взаимодействия в технологии развития критического мышления [24]

Стадия	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Методы и приемы
1. Вызов	Направлена на вызов у учащихся уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизацию их деятельности, мотивацию к дальнейшей работе	Ученик вспоминает, что ему известно (делает предположения, систематизирует информацию до изучения нового, задает вопросы на которые хочет получить ответы)	Составление списка известной информации Рассказ-предположение по ключевым словам Систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы Верные и неверные утверждения Перепутанные логические цепочки
Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается, обсуждается, индивидуально, в парах, в группах			
2. Осмысление содержания	Направлена на сохранение интереса к теме при непосредственной работе	Ученик работает с новой информацией, пере-	Стратегии «ИНСЕРТ», бортовые журналы, работа с концептуаль-

Стадия	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Методы и приемы
	с новой информацией, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому»	водит представленную информацию в собственное знание	ными таблицами, поиск ответов на вопросы, поставленные в первой части урока
На стадии осмысления содержания осуществляется непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, учебник и т. п.).			
3. Рефлексия	Учителю следует вернуть учащихся к первоначальным записям-предположениям: внести изменения, дополнения, дать творческие, исследовательские, практические задания на основе изученной информации	Учащиеся соотносят «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления	Организация различных видов дискуссий, круглых столов, написание творческих работ, исследования по отдельным вопросам темы, заполнение кластеров, таблиц и т. д.
На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации.			

4.3.3. Технология проектного обучения. Метод проектов был разработан и начал внедряться в практику школ в самом начале XX века в США. Широкую известность в США и других странах получила работа профессора педагогического колледжа Колумбийского университета Уильяма Килпатрика «Метод проектов», изданная в 1918 году. У. Килпатрик, сторонник педагогики прагматизма, рассматривал школу как инструмент демократии в сфере образования, отвергал традиционную школу, основанную на передаче учащимся готовых знаний вне связи с реальными запросами и жизненными потребностями детей, отрицал необходимость единых учебных программ, классно-урочной системы. Процесс обучения предлагал строить на основе расширения и обогащения индивидуального жизненного опыта учащихся, призывал к отказу от разделения учебной и внеучебной деятельности, стремясь строить педагогический процесс как организацию деятельности ребёнка в социальной среде. В своей работе «Метод проектов» он развивал идею обучения через организацию «целевых актов» и различал 4 вида проектов: созидательный (производительный), потребительский (его целью является потребление в широком смысле слова, включая развлечение), проект решения проблемы и проект-упражнение.

В 20-е годы этот метод стал широко пропагандироваться в советской школе. В 1925 году на русском языке была издана брошюра У. Килпатрика «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе», в 1926 году – книга Коллингса «Опыт работы американской школы по методу проектов». Эти книги послужили основой для работы советских педагогов в этом направлении, были изданы книги Е. Н. Янжул, Е. Т. Кагарова, Л. Левина, С. Тюрберт, в которых делались попытки внедрения метода проектов в практику советской школы.

Метод проектов базировался на идее «Обучение через делание», известном принципе Дж. Дьюи. Уже в 20-е годы XX века была открыта истина, что учитель должен не столько учить, сколько подавать мысль, и не столько излагать, сколько наводить, не столько навязывать, сколько отвечать на призыв к руководству. Метод проектов совершенно уничтожает казенное отношение к делу учеников, приходящих в класс, чтобы прослушать известное количество уроков. Внимание детей все время держится напряженным, от них требуется постоянная активная работа, они должны сами намечать себе программу занятий и интенсивно выполнять ее для того, чтобы, успешно, проработав одно задание, приниматься за другое. Метод проектов позволяет сблизить учебную работу с исследовательской.

Опираясь на теоретическую и практическую разработку проектов в первой четверти XX века, современная дидактика продолжает использовать проектное обучение в качестве актуальной технологии обучения.

Основные цели проектного обучения:

В рамках проектной деятельности создаются предпосылки развития у учащихся как общеучебных умений и навыков, так и специфических предметных.

Общеучебные цели (с точки зрения деятельности учащихся):

- Учиться ставить учебные проблемы и задачи, формулировать тему, объект и предмет исследования;
- Учиться определять цели и задачи проектной работы;
- Учиться выбирать наиболее рациональные и оптимальные способы достижения цели;
- Учиться планировать свою деятельность;
- Развивать мыслительные способности: умение сравнивать, обобщать, анализировать деятельность и ее результаты и т. п.;
- Развивать исследовательские умения;

– Учиться оценивать результаты своей деятельности; развивать умения истинно оценивать себя.

Цели в области развития коммуникативных умений и способностей:

- Учиться работать в микрогруппе; развивать умение сотрудничать;
- Учиться совместно планировать и реализовывать задуманное;
- Учиться понимать и принимать чужую точку зрения;
- Учиться публично выступать, предъявлять результаты своей работы;
- Развивать у каждого позитивный образ себя и других;
- Развивать у учащихся «командный дух» и «чувство локтя».

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРОЕКТОВ

- По **количеству** учащихся проекты могут быть индивидуальными и групповыми;
- По **содержанию** бывают монопредметными и межпредметными;
- По **продолжительности** проектной деятельности выделяются краткосрочные (мини-проекты, выполняются в течение нескольких учебных занятий), среднесрочные (1–4 недели) и долгосрочные проекты (от 4 недель до года).

По доминирующему **виду проектной деятельности** выделяют информационные, исследовательские, творческие, практико-ориентированные проекты.

– **Информационный проект** имеет своей целью сбор, обработку и анализ информации по какой-либо учебной проблеме или теме. Этот тип проектов направлен на формирование у школьников умений и навыков поиска информации, ее обобщения и представления в виде рефератов, статей, докладов, схем, таблиц, фото- и видеоматериалов.

– В рамках **исследовательского проекта** моделируется ситуация реального научного поиска. Такая работа проводится на основе определения, цели, объекта, предмета исследования, выдвижения гипотезы, проведение экспериментов, формулирования выводов в соответствии с целью и задачами исследования. Результаты такого проекта могут быть выражены в научной публикации, научном отчете, участии в конкурсе проектов.

– **Творческий проект** имеет свои специфические черты и создает условия для развития у учащихся творческих способностей. Формами представления такого проекта может быть сценарий школьного праздника, выпуск газеты, подготовка радиопередачи, оформление выставки и т. п.

– Выполнение **практико-ориентированного проекта** связано с необходимостью создания социально-значимого продукта, которым можно

было бы воспользоваться на практике как самим участникам проектного обучения, так и другим людям: пример – комплект штор для кухни.

В реальной практике проектные работы учащихся носят комбинированный характер, сочетая в себе признаки различных типов проектов.

Н. Ю. Пахомова дает следующую характеристику учебного проекта с точки зрения учащихся [67]:

- это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или индивидуально, максимально используя свои возможности;
- это и задание для учащихся, сформулированное в виде проблемы;
- это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, показать публично достигнутый результат;
- результат деятельности, носит практический характер.

Учебный проект, с точки зрения учителя, – это интегративное дидактическое средство развития, воспитания и обучения, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования, а именно учить:

- проблематизации (выявлению учебных проблем и подпроблем, постановке целей и задач, вытекающих из проблемы);
- целеполаганию и планированию деятельности;
- самоанализу и рефлексии;
- презентации (самопредъявлению) хода своей деятельности и ее результатов;
- поиску нужной информации;
- выбору, освоению и использованию адекватной технологии изготовления продукта проектирования.

ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ПРОЕКТОМ (по Н. Ю. Пахомовой)

Таблица 4.4

Этапы работы над проектом [67]

Учитель	Учащиеся
1	2
1-й этап – погружение в проект	
Формулирует	Осуществляют
1) проблему проекта	1) личностное присвоение проблемы
2) сюжетную ситуацию	2) вживание в ситуацию
3) цель и задачи проектной деятельности	3) принятие, уточнение и конкретизация цели и задач

Учитель	Учащиеся
1	2
2-й этап – организация деятельности	
Организует деятельность – предлагает:	Осуществляют
4) организовать группы	4) разбивку на группы
5) распределить роли в группах	5) распределение ролей в группе
6) спланировать деятельность по решению задач проекта	6) планирование работы
7) возможные формы презентации проектов	7) выбор формы и способа презентации предполагаемых результатов
3-й этап – осуществление деятельности	
Не участвует, но:	Работают активно и самостоятельно
8) консультирует учащихся по необходимости	8) каждый соответственно со своим амплуа и сообща
9) ненавязчиво контролирует	9) консультируются по необходимости
10) представляет информацию, дает новые знания, когда у учащихся возникает необходимость	10) «добывают» недостающие знания
11) репетирует с учащимися предстоящую презентацию результатов	11) подготавливают презентацию результатов
4-й этап – презентация	
Принимает отчет	Демонстрируют
12) обобщает и резюмирует полученные результаты	12) понимание учебной проблемы, цели и задач
13) подводит итоги обучения	13) умение планировать и осуществлять работу
14) оценивает умения: общаться, слушать, обосновывать свою позицию и т. д.	14) найденный способ решения проблемы, дают взаимооценку деятельности и ее результатов
15) акцентирует внимание на воспитательном моменте: умения работать в группе на общий результат	15) рефлексии деятельности и результата

Ключевые выводы и обобщения

Учебная деятельность представляет собой особую форму активности личности, нацеленную на присвоение социального опыта познания и преобразования мира. Она направлена на формирование психических новообразований личности обучающегося посредством присвоения культурно-исторического опыта. Учебная деятельность выступает условием и средством психического развития личности обучающегося, способствует освоению общих способов действий и научных понятий, а также является сред-

ством включения подрастающего поколения в систему общественных отношений.

Чем в более разнообразные виды деятельности на уроке включается обучающийся, тем благоприятнее условия его психического и социального развития. Уроки, которые проектируются на основе алгоритмов педагогических технологий, активизирующих процесс познания учащихся, обеспечивают все компоненты полноценной учебной деятельности: понимание и принятие учебной задачи; выполнение активных учебных действий; самоконтроль и самооценку. Педагогу важно понимать, насколько его педагогическая деятельность и используемые технологии соответствуют потребностям, интересам и возможностям обучающихся, обеспечивают всестороннее развитие личности школьника.

Глоссарий

Вид обучения представляет собой типологизацию учебных процессов по какому-либо критериальному основанию, например, способ организации познавательной деятельности учащихся позволяет выделить следующие виды обучения: проблемное, проектное, исследовательское, игровое, интерактивное, программированное, эвристическое и др.

Критическое мышление объединяет совокупность компетенций учащихся в области учебной деятельности, которые можно объединить в несколько групп, например, конструирование знаний; оценка собранной информации; обоснование аргументов; концептуализация информации; принятие решений и проверка их эффективности.

Педагогические технологии активизации познавательной деятельности учащихся выступают педагогическим инструментом развития способностей к самостоятельной учебно-познавательной деятельности, помогают превратить ученика в полноценного субъекта собственной учебной деятельности, который расширяет свой эмоциональный, когнитивный и социальный опыт в процессе учебного взаимодействия на уроке.

Проблемная ситуация – особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия (А. М. Матюшкин).

Проблемное обучение – это процесс обучения, детерминированный системой проблемных ситуаций, в основе которого лежит особый способ взаимодействия учителя и учащихся, характеризующийся систематической

учебно-познавательной деятельностью обучающихся по усвоению ими новых знаний и способов учебных действий путем решения учебных проблем (М. И. Махмутов).

Технология развития критического мышления – способ организации образовательного процесса, ориентированный на развитие компетенций учебной деятельности и мышления учащихся.

Технология проектного обучения – способ организации образовательного процесса, ориентированный на разработку и реализацию учебного проекта, обеспечивающего освоение учебной программы и развитие личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов.

Учебная деятельность – особая форма активности личности обучающегося, направленная на присвоение социального опыта познания и преобразования мира, что, в свою очередь, включает овладение культурными способами внешних предметных и умственных действий.

Учебный проект в контексте педагогической деятельности – это дидактическое образовательное средство, которое позволяет развивать компетенции проектной деятельности; в контексте учебной деятельности – это процесс и результат проектной деятельности учащихся.

Дискуссионные вопросы

1. Какова сущность учебной деятельности и ее роль в развитии личности обучающихся?
2. Сформулируйте важнейшие функции учебной деятельности.
3. Какие наиболее важные, с вашей точки зрения, компоненты структуры учебной деятельности? Опишите их содержание.
4. Какова роль педагогических технологий в формировании учебной деятельности?
5. Охарактеризуйте факторы выбора обучающих технологий на уроке.
6. Какие виды и технологии обучения, с вашей точки зрения, наиболее эффективны для развития учебной деятельности?

Упражнения

1. Сравните технологии проблемного и проектного обучения, развития критического мышления по следующим критериям: время возникновения; авторы; цели и предполагаемый образовательный результат; средства обучения; критерии оценки познавательной деятельности учащихся и ее результатов.

2. Изучите картотеку способов работы с текстом, представленную в пособии «Стратегии академического чтения и письма. Серия «Современные технологии университетского образования». Выпуск 5 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн. : ПроPILEI, 2007. – 140 с.». Составьте свою картотеку, опираясь на ваш педагогический опыт. Продумайте форму представления картотеки, изучите возможности образовательных сервисов, например, Flashcard Machine и др.

3. Выберите любую технологию, которая рассматривалась в этой главе, и разработайте конструктор урока, основанный на алгоритме данной технологии. Используйте модель конструктора урока из второй главы учебного пособия.

4. Разработайте урок, ориентированный на развитие учебной деятельности обучающихся, используя, разработанный вами конструктор урока.

ГЛАВА 5

КОЛЛЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ключевые слова: аргумент, дебаты, дискуссия, интерактивное обучение, интерактивные методы обучения, коллективный способ обучения, коллективные формы обучения, позиция, рассуждение, формы дискуссионного диалога

Образовательные результаты: после изучения этой главы вы должны:

Понимать значение и функции коллективных форм организации обучения	<ul style="list-style-type: none">– Знать определение понятия «коллективный способ обучения»– Уметь охарактеризовать формы обучения в парах и малых группах
Знать сущность интерактивного обучения	<ul style="list-style-type: none">– Уметь определить понятие «интерактивное обучение»– Понимать сущность и роль интерактивного обучения для развития личности обучающегося– Уметь формулировать правила учебного сотрудничества на уроке– Понимать роль дискуссионной деятельности в процессе обучения
Понимать диапазон интерактивных методов обучения	<ul style="list-style-type: none">– Знать и уметь характеризовать интерактивные методы обучения– Уметь классифицировать интерактивные методы обучения– Уметь разрабатывать уроки, построенные на алгоритмах интерактивных методов обучения

Вопросы для изучения

- 5.1. Коллективные формы организации обучения.
- 5.2. Сущность интерактивного обучения.
- 5.3. Интерактивные методы обучения.

Основная литература:

1. Коротаева, Е. В. Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики / Е. В. Коротаева, А. С. Андриянина // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 26–33.
2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения : учебно-методическое пособие / С. С. Кашлев. – Минск : ТетраСистемс. 2013. – 224 с.
3. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.
4. Плаксина, И. В. Интерактивные образовательные технологии : учеб. пособие для академического бакалавриата / И. В. Плаксина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 163 с.

Дополнительная литература:

1. Дирксен, Дж. Искусство обучать. Как сделать любое обучение нескучным и эффективным. – М. : МИФ, 2017. – 312 с.
2. Коротаева Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. – М. : Сентябрь, 2003. – 176 с.
3. Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. – М. : ФОРУМ, 2016. – 368 с.
4. Современные технологии обучения : метод. пособие по использованию интерактив. методов в обучении / под ред. Г. В. Борисовой, Т. Ю. Аветовой и Л. Ю. Косовой. – СПб. : Полиграф, 2002. – 79 с.

Содержание учебного материала:

5.1. Коллективные формы организации обучения.

К общим формам организации обучения относят индивидуальную, групповую, фронтальную, парную и коллективную. Зарождение идей коллективного обучения и их методическое воплощение в отечественной педагогической мысли произошло в начале XX века, когда А. Г. Ривин разработал и применил свою методику обучения в 1918 году в небольшом украинском местечке Корнин. Три четверти времени объяснял учитель и проводились диалогические сочетания (оргдиалог), остальное время – самостоятельная работа и частые выступления учеников с комментариями учителя. Постоянные обсуждения, споры исключали зубрежку, натаскивание, механическое запоминание изучаемого материала. Успехи в развитии учеников были удивительными: подростки, которые почти не умели говорить, формулировать свои суждения, научились выступать с докладами,

рассуждать, доказывать, участвовать в дискуссиях, у них проявились преподавательские способности и т. д. Все изменения в развитии учащихся осуществились за короткое время (десять месяцев), поэтому сам А. Г. Ривин свой метод назвал «талгенизмом» (от слов «талант» и «гений»). Ученики А. Г. Ривина работали в парах, состав которых постоянно менялся. А. Г. Ривин давал разные названия такой форме организации обучения: организованный диалог (оргдиалог), корнинский диалог, сочетательный диалог, или метод диалогических сочетаний.

Идеи А. Г. Ривина и его педагогический опыт были обобщены и теоретически осмыслены В. К. Дьяченко. История школы и системы образования включает несколько стадий развития организационных форм обучения [23]:

1. Индивидуальный способ обучения (ИСО), в основе которого лежал парно-индивидуальный метод обучения (примерно до XVI – XVII веков).

2. Групповой способ обучения (ГСО), в основе которого был и пока еще остается группо-парно-индивидуальный метод.

3. Коллективный способ обучения (КСО) (работа в парах сменного состава). Самостоятельность и коллективизм в процессе обучения – главные признаки КСО.

По мнению В. К. Дьяченко, главными категориями дидактики выступают обучение и общение. Обучение – это общение между обучающими и обучающимися. Обучающие – те, кто имеет знания и опыт, а обучаемые – те, кто эти знания в процессе обучения (общения) приобретает. Следовательно, обучение – это общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает. Общение – это речевое взаимодействие между людьми, в процессе которого и посредством которого происходят обмен информацией (мыслями, идеями, теорией, взглядами и т. д.); управление учебной деятельностью; установление или формирование отношений [23].

Так как обучение – это общение, оно может происходить в четырех структурах:

1. Общение двух людей в обособленной паре, когда в каждый момент общения один из участников общения говорит, а другой слушает. При этом их роли могут меняться. Это простейший случай общения.

2. Очень часто непосредственное общение происходит как групповое. В каждый момент такого общения один говорит, а несколько или много людей его слушают.

3. Общение в парах сменного состава. Мы чаще всего общаемся с разными людьми (с каждым в отдельности и по очереди).

4. Опосредованное общение (осуществляется через письменную речь и другие средства, которые могут ее заменить).

Обучение может существовать как общение в паре (учитель – ученик, ученик – ученик), парная форма организации процесса обучения. Если обучение происходит по групповой структуре общения, то мы имеем групповую форму организации процесса обучения, например, лекцию, семинар, беседу, групповую консультацию, экскурсию с классом, коллоквиум и т. д. Если ученик работает с книгой, решает задачу или выполняет упражнение и при этом ни с кем не общается, то форма организации его учебной работы – индивидуальная. Индивидуальная, парная и групповая организационные формы обучения в школах и вузах используются давно и получили название традиционные.

Коллективным способом обучения является такая его организация, при которой обучение осуществляется путем общения в парах сменного состава, когда каждый учит каждого (табл. 5.1). Согласно концепции В. К. Дьяченко, коллективная форма организации учебных занятий только одна – это работа в парах сменного состава.

Таблица 5.1

**Модель организации обучения
на основе коллективного способа обучения**

Этапы работы по изучению текста (темы, параграфа)	Характеристика этапов
Работа в паре сменного состава	МЕТОДИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В ПАРЕ 1. Изложение того, что было проработано с предыдущими товарищами 2. Чтение и обсуждение следующего абзаца (части текста, представляющего собой нечто целое, логически связанное и не превышающее 10–12 строчек) 3. Выработка формулировки заголовка, вопроса, пункта плана или тезиса, адекватных содержанию проработанного абзаца 4. Запись формулировки в тетрадь
Работа в паре при проработке последнего абзаца	- Изложение содержания всего материала - Выполнение всех заданий после параграфа - Ответы на все вопросы друг друга
Работа в микрогруппе	Необходимо сдать тему, выступив в малой группе
Зачет	Необходимо сдать тему учителю или ученику-консультанту

Пару сменного состава как форму организации обучения можно применять на разных этапах урока (при актуализации опорных знаний, на этапе первичного введения учебного материала, в процессе повторения, коррекции, контроля и оценки знаний и способов деятельности). В. К. Дьяченко описывает методики взаимных диктантов, письменного и устного выполнения упражнений в парах сменного состава, решения задач, заучивания стихотворений и т. д.

Оригинальный вариант организации групповой работы предлагает А. С. Границкая в своей модели адаптивного обучения. Самостоятельная работа учащихся в адаптивной системе обучения происходит в парах сменного состава, как и при коллективном способе обучения, однако эти пары имеют свою специфику. Выделяется три типа пар – статическая, динамическая и вариационная [16].

Статическая пара формируется по желанию учеников, так как для эффективной работы большую роль играет фактор контактности и доброжелательности. В статической паре объединяются учащиеся, сидящие вместе за одной партой. Учащиеся работают как в режиме взаимообучения, так и в режиме взаимоконтроля. Работа в такой паре повышает речевую и мыслительную активность учеников, так как они говорят, доказывают, проверяют, подсказывают, оценивают, корректируют свою работу и работу товарища (рис. 5.1). Статическая пара является школой подготовки к работе в динамических и вариационных парах.

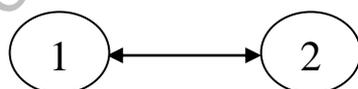


Рис. 5.1. Статическая пара

Статическая пара является одним из наиболее эффективных механизмов, обеспечивающих регулярное общение учащихся друг с другом на уроке. Взаимопомощь становится типичным видом взаимоотношений в паре независимо от уровня подготовленности и общей обученности партнеров. Успешно работают вместе и два сильных, и два слабых учащихся, и сильный со слабым при условии взаимного расположения друг к другу.

Для работы в **динамической паре** необходимо четыре человека, объединяются учащиеся двух соседних парт. Учитель раздает четыре варианта заданий, и каждый работает с каждым по определенному алгоритму (рис. 5.2).

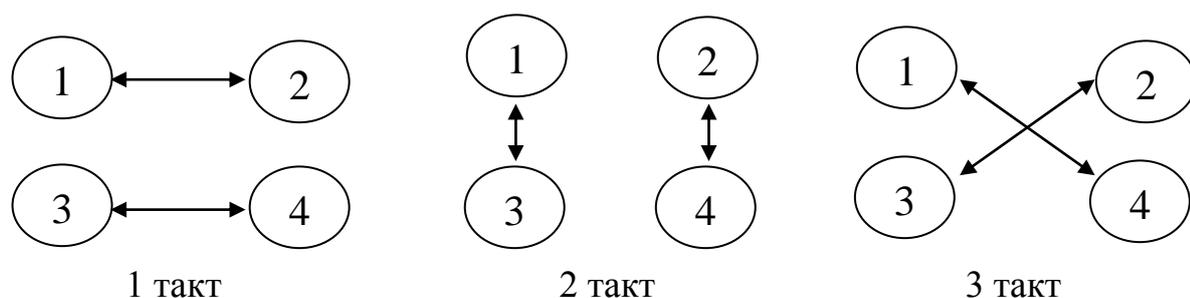


Рис. 5.2. Динамическая пара

Динамическая пара, возникшая в рамках адаптивной системы обучения как средство адаптации учащихся в условиях постоянной смены партнеров, является аналогом диалогических сочетаний в методике А. Г. Ривина. Каждая четверка работает по заданиям учителя, который дает 4 варианта карточек. Подготовка материалов для работы в динамической паре может быть поручена самим учащимся. Работа в динамической паре наиболее эффективна, когда в ней осуществляется функция контроля, так как последовательность опроса с его вариативностью воспринимается каждым учеником как естественное общение. Контроль в динамической паре постепенно сливается с обучением. Опрашивающий ученик выступает не в качестве строгого контролера, а в качестве помогающего, консультирующего и советующего. Затем роли меняются. Коллективная работа над текстом в условиях сменности партнеров создает условия для совершенствования механизма адаптации учащихся друг к другу в процессе совместной работы. Во время такой работы происходит взаимообогащение, развитие мышления и речи в благоприятных для каждого условиях общения друг с другом при полной релаксации. Общение идет один на один, полностью снимаются стрессовые состояния, страх допустить ошибку. Управление таким видом работы представляет определенные трудности, необходимо специально готовить градуированные по сложности и объему тексты с учетом дифференцированного подхода к учащимся. Важно научиться управлять сменой партнеров.

Специфика **вариационной пары** заключается в том, что после первого такта работы происходит взаимообмен заданиями, в связи с чем схематическое изображение алгоритма работы учеников приобретает следующий вид (рис. 5.3).

В вариационной паре обрабатываются разные материалы, подготовленные каждым членом коллектива самостоятельно. Каждый готовит карточку с вопросами, задачами, примерами. После проверки карточек учите-

лем, который подходит к каждому ученику, учащиеся усаживаются в четверке так, чтобы любой из них мог варьировать режим работы, т.е. работать то с соседом слева, то с соседом справа. Работа ведется в три такта. Первый такт – работа с рядом сидящим. Каждый опрашивает соседа устно по своей карточке. Партнеры задают друг другу вопросы, сличают ответы с записью на обороте карточки. Задачи и примеры решаются устно. Проверяющий следит за ходом решения по записям на обороте карточки. После взаимопроверки и взаимообучения партнеры меняются карточками. Поворот к новому партнеру. Начинается второй такт – работа с учеником, сидящим за соседней партой. Проверяющий работает по карточке, по которой только что был проверен сам. На обороте имеется запись ответов на вопросы или ход решения задач и примеров. Так что каждый проверяющий вполне компетентен, может и проверить, и обучить. После завершения работы происходит смена карточек. Поворот к прежнему партнеру. Третий такт – работа с прежним партнером, но по новой карточке. Работа завершается в тот момент, как только вернулась своя карточка.

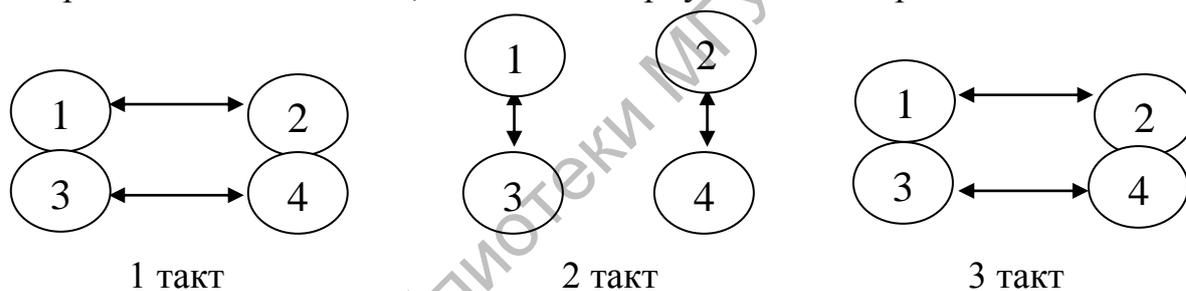


Рис. 5.3. Вариационная пара

Для эффективного внедрения коллективных форм организации обучения необходимо создать благоприятную психологическую атмосферу в группе, что даст возможность каждому свободно высказывать свои идеи, принимать чужую точку зрения, а также обеспечить возможность общения обучающихся между собой, с преподавателем, с учебным материалом.

5.2. Сущность интерактивного обучения. Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение, но не замененное общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и содержание образовательного процесса, но изменяет формы организации обучения на диалоговые. Учебный диалог предполагает рассмотрение учебного материала в разрезе разных логик и способов понимания мира; особое общение между учащимися и учителем, отстаивающими собственный взгляд на мир, ува-

жение мнения и личности ученика; выход диалога за грань известного и неизвестного не только для ученика, но и учителя; введение в структуру учебного материала казусов и парадоксов, утверждений-сомнений, «вопросительных утверждений», стимулирующих коммуникативную активность учащихся.

Т. С. Панина и Л. Н. Вавилова отмечают, что термин «интерактивное обучение» употребляется в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием, с использованием ресурсов Интернет, работой с электронными учебниками и справочниками, работой в режиме он-лайн и т. д., так как современные компьютерные коммуникации позволяют участникам вступать в живой (интерактивный) диалог (письменный или устный) с реальным партнером с помощью ИКТ, дают возможность учащимся управлять процессом обучения, регулировать скорость изучения материала, возвращаться на более ранние этапы и т. п. [66]. Об этих возможностях интерактивного обучения речь пойдет в последней восьмой главе учебного пособия.

Интерактивное взаимодействие в учебном процессе выступает как средство повышения эффективности усвоения учебного материала. Главная особенность методов интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс происходит в групповой совместной деятельности и группа для каждого ученика может реализовать психотерапевтическую функцию педагогической поддержки. Поэтому при организации интерактивного обучения большое значение наряду с решением учебных задач, придается осознанию ценности других людей, формированию потребности в общении, в групповой поддержке. В группе интерактивного обучения должны осуществляться две основные функции: 1) решение учебных задач и успешное овладение учебным материалом; 2) оказание поддержки членам группы в ходе совместной работы. Непосредственная работа в микрогруппе начинается с усвоения учебных задач. Содержание задания для группы должно носить иной, нежели при традиционных формах обучения характер. Группе не нужно предлагать составить конспект параграфа из учебника или выполнить любое другое задание репродуктивного характера, когда каждый может сделать это самостоятельно. Для коллективной продуктивной деятельности необходимо формулировать и предлагать задания, имеющие альтернативные пути решения, позволяющие высказать собственные оценочные суждения, носящие проблемный характер.

Алгоритм урока, построенного на идеях интерактивного взаимодействия, может быть очень простым, например:

1. Постановка учебной задачи.
2. Процесс разрешения учебной задачи в микрогруппах.
3. Презентация групповых решений.
4. Рефлексия.

Самое сложное и важное в интерактивном обучении – организовать коллективную деятельность, сформулировать такое задание, которое будет интересным для всех, носить дискуссионный характер (может проявляться как в теоретическом, так и в практическом планах). При организации обсуждения необходимо уделять внимание выработке навыков общения и сотрудничества. В процессе обсуждения происходит столкновение различных точек зрения. Одно из самых трудных правил поведения для школьников заключается в том, что следует различать личность одноклассника и ту роль, которую он исполняет в процессе групповой работы. Так, инициатор может выдвигать любые, самые фантастические идеи, при этом остальные члены группы не должны подвергать его насмешкам за нереальность или неправильность выдвигаемых положений. Роль контролера закономерно предполагает критику, но критику обоснованную, конструктивную. Необходимо чувствовать границы диалога, не переносить конфликтную ситуацию за рамки учебной задачи в межличностный план. Возможные позиции группового взаимодействия при интерактивном обучении организатор; инициатор или теоретик; контролер или эксперт; протоколист; спикер, рупор, ритор.

Правила учебного сотрудничества (по Е. Коротаевой) [41]

- Каждый человек заслуживает того, чтобы его выслушали не перебивая;
- Говорить понятно, высказываться непосредственно по теме, избегая избыточности в информации;
- Если прозвучавшая информация не вполне ясна, задаются вопросы на «понимание», только после этого делаются выводы по высказыванию.
- Критикуются идеи, а не личности.

Особенности рефлексивных процедур в технологиях интерактивного взаимодействия выражаются, прежде всего, в оценке коммуникативных умений и навыков учащихся. Сложность данного этапа заключается в неумении учащихся выразить свои ощущения. Поэтому педагогу стоит 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?
- Всегда ли прав тот, кто берет на себя руководящую роль в группе?
- К какому результату приводит позиция тех, кто предпочитает от-малчиваться?
- Что испытывает человек, которому не дают высказаться?
- Что помогает и что мешает общей работе?
- Какова должна быть помощь учителя?
- Что приобретаешь в совместной работе?

При организации интерактивного обучения очень важно, чтобы учебное пространство кабинета располагало к общению. Традиционная расстановка парт здесь неуместна. Необходимо варьировать учебные места, создавая зоны группового общения, в зависимости от количества групп и числа учащихся в каждой группе.

Одним из ключевых понятий в технологиях интерактивного обучения выступает **дискуссия** (от лат. *discussio* — рассмотрение, исследование). Дискуссия может быть рассмотрена в двух смыслах: 1) способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе; 2) метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счёт активного включения обучаемых в коллективный поиск истины. Использование дискуссии в учебном процессе даёт возможность ее участнику получить новую информацию и повысить свою компетентность, проверить собственные идеи и оценить их достоверность, развить коммуникативные качества и умение пользоваться своим интеллектом, проверить свои чувства и их интерпретацию окружающими, выработать привычку нести ответственность за свои слова, научиться избегать ошибок, допущенных другими в практической и учебной деятельности. Групповая дискуссия позволяет членам группы увидеть обсуждаемую проблему с разных сторон, сформулировать её, отделяя важное от второстепенного, выявить имеющиеся в группе позиции и группировки, преодолеть смысловые барьеры и эмоциональную предвзятость.

Функции преподавателя-организатора дискуссии:

- задать тему для дискуссии;
- создать доброжелательную атмосферу на уроке;
- сформулировать вместе с участниками правила ведения дискуссии, например, выступить должен каждый; внимательно выслушивать вы-

ступающего; не перебивать; аргументированно подтверждать свою позицию; не повторяться; не допускать личностной конфронтации и др.;

- оперативно руководить дискуссией;
- мобильно фиксировать и обсуждать все предложенные идеи, оперативно проводить анализ, высказанных идей.

Формы дискуссионного диалога

1. Круглый стол (разные позиции – свободное выражение мнений).
2. Экспертные группы (обсуждение в микрогруппах, затем выражение суждений от группы).
3. Форум (группа вступает в обмен мнениями с аудиторией).
4. Симпозиум (формализованное представление подготовленных мнений, сообщений по данной проблеме).
5. Дебаты (представление бинарных позиций по вопросу: доказательство- опровержение).
6. Судебное заседание (обсуждение имитирующее судебное разбирательство- слушание дела).
7. «Аквариум» (Класс делится на группы, которые обычно располагаются по кругу. Выбирается представитель, который выражает позицию группы. Представители от групп собираются в центре класса, чтобы высказать и отстоять позицию своей группы в соответствии с полученными от нее указаниями. Кроме представителя, никто не имеет право высказываться, однако участникам группы разрешается передавать указания записками).

Приемы, повышающие активность группового обсуждения [65]

1. **Уточняющие вопросы**, побуждающие более четко формулировать и аргументировать мысли (Как вы докажете, что это верно? Что вы имеете в виду, когда говорите...?)
2. **Парафраз** – повторение ведущим высказываний выступающих, с целью стимулировать переосмысление и уточнение сказанного (вы говорите, что..., правильно ли я понял (а), что...)
3. **Демонстрация непонимания** – побуждение участников повторить, уточнить суждения
4. **Выражения сомнения**, которое позволяет отсеивать слабо аргументированные и непродуманные суждения (Так ли это? Вы уверены в том, что утверждаете?)
5. **Приведение альтернативной точки зрения**, акцент на другой позиции

6. «Доведение до абсурда» – ведущий соглашается с утверждением, а затем делает из него абсурдные выводы

7. «Задевающее утверждение» – ведущий высказывает суждение, которое вызовет бурную реакцию.

Интерактивное обучение имеет большой образовательный потенциал, решает проблему учебной активности и снижения страха оценивания, способствует развитию навыков социальной коммуникации и диалогического взаимодействия. Эффекты внедрения интерактивного обучения:

1) для конкретного обучающегося приобретение опыта активного освоения учебного содержания во взаимодействии с другими, развитие личностной рефлексии, толерантности, способности разрешать конфликты, способности к компромиссам и др.;

2) для учебной микрогруппы развитие навыков общения и взаимодействия, формирование ценностного единства группы, поощрение к гибкой смене социальных ролей, принятие нравственных норм и правил совместной деятельности, развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии;

3) для системы «преподаватель – группа» формирование нестандартного отношения к организации образовательного процесса; многомерное освоение учебного материала, формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и иных ситуациях [66].

5.3. Интерактивные методы обучения.

Интерактивные методы обучения обеспечивают познавательный интерес и развитие личностных и метапредметных образовательных результатов; активное участие каждого в процессе обучения; оперативную обратную связь.

Согласно Т. С. Паниной и Л. Н. Вавиловой, формы и методы интерактивного обучения можно разделить на «дискуссионные: диалог, групповая дискуссия, эвристическая беседа, метод «круглого стола», «мозговой штурм», кейс-метод (разбор конкретных производственных ситуаций), обсуждение видеозаписей, включая запись собственных действий, встречи с приглашенными специалистами, коллективное моделирование производственных процессов или ситуаций и др.; игровые методы: дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие); ролевые, организационно-деятельностные игры; тренинговые формы проведения занятий

(коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности и т. п.), которые могут включать в себя практические групповые и индивидуальные упражнения, дискуссионные и игровые методы обучения» [66, с. 35–36].

Критерии отбора интерактивных методов обучения включают соответствие целям и содержанию обучения; возрастным возможностям учащихся и уровню их обученности и воспитанности, особенностям ученического коллектива в целом; соответствие временным рамкам обучения; соответствие профессионализму и опыту конкретного учителя.

Эффективным интерактивным методом обучения выступают **дебаты**, при использовании которых этапами организации учебного процесса являются: ориентация, подготовка к проведению, проведение дебатов, обсуждение игры. Дебаты в обучении могут быть формой урока или же использоваться на одном из этапов урока, в зависимости от дидактической задачи (в процессе актуализации знаний, систематизации и обобщения учебного материала, закрепления, для обеспечения обратной связи, при организации самостоятельной работы). Дебаты могут быть различных видов: классические дебаты или же модифицированные.

В классических дебатах участвуют две команды по три-четыре человека, остальные учащиеся, либо рецензенты, либо судьи, либо слушатели. В данном случае дебаты выступают формой нетрадиционного урока.

Правила организации и проведения дебатов [33]

1. Участники и их функции.

Председатель – незаинтересованное лицо, не участвует в дебатах. Выполняет функции контроля и регулирует порядок проведения дебатов. Имеет право прерывать выступление и удалять из зала, в случае нарушения порядка процедуры.

Секретарь – информирует ораторов о времени, отведенном на выступление, показывает оставшееся время, ведет документацию.

Выступающие. Первые номера: формулировка тезиса (антитезиса) и его развитие (защита). Вторые номера: приводят аргументы в пользу тезиса (антитезиса). Третьи номера: опровержение аргументов соперников. Четвертые номера: подведение итогов (последний выступающий – представитель оппозиции).

Участники дебатов, имеют право задавать вопросы, давать информацию во время выступления ораторов. При согласии выступающего – информация в 2-3 предложения, при несогласии оратора – желающий выступить должен молча сесть. Выступающий может прервать говорящего.

2. Правила размещения участников дебатов.

Справа от Председателя – защитники тезиса (4 человека), слева от Председателя – противники тезиса (4 человека). Посередине в конце зала – «болото» (лица без определенной точки зрения).

3. Порядок проведения дебатов:

А. Поочередные выступления главных ораторов («за» и «против»). Первые номера – 5 минут; вторые, третьи и четвертые – 3-4 минуты.

Б. Дебаты в зале. Каждый имеет право голоса (право высказаться за тезис или антитезис в течение двух минут).

В. Голосование: все высказываются в пользу выбранной позиции (должны оцениваться аргументы, представленные сторонами). Лица без определенной позиции присоединяются к защите тезиса или оппозиции.

Такие дебаты могут стать основой для имитационно-моделирующих игр. В этом случае учащиеся выступают от чьего-либо имени, играют определенную роль, создают образ. Моделирование дает возможность воспроизведения исторических процессов, научных дискуссий, учащиеся погружаются в определенную эпоху или конкретную ситуацию [68].

В формате «модифицированных» дебатов допускаются изменения правил, увеличивается количество игроков, организуются группы поддержки, создается группа экспертов и т. д.

Ролевая дискуссия как метод обучения построена на обсуждении вопроса в соответствии с определенной ролью, которая обозначена заранее. Обязательное условие успешной ролевой дискуссии: участники не должны знать о позициях остальных, но вести себя в соответствии с полученной ролью.

Целью ролевой дискуссии является определение ролевых позиций, их слабых и сильных сторон, а также выявление значимости той или иной роли в определенной ситуации. Алгоритм проведения следующий:

1. Задается тема дискуссии (выбирается либо преподавателем в целях прояснения какого-либо вопроса, поведения, позиций обучающихся в данной ситуации, либо самими учащимися, что раскрывает их интересы).

2. Распределяются роли с описанием их характеристик (на карточках или устно). Можно дать участнику не свойственную ему роль, чтобы он осознал свои слабые и сильные стороны. Дается время на подготовку.

3. В течение 10–15 мин идет дискуссия. Остальные члены группы наблюдают: они должны угадать, кто какую роль исполнял, и объяснить, что указывало именно на эту роль.

4. Может быть проведен второй раунд дискуссии со сменой ролей, либо с другими участниками. Смена ролей заставляет одного научиться слушать и видеть окружающих, а другого – раскрыться по-новому, вопреки своему привычному имиджу.

Описание ролей:

Организатор – обеспечивает выявление всех позиций. Побуждает участников высказаться, стремится к тому, чтобы высказались все, задает уточняющие вопросы. Заинтересован ходом дискуссии. Подводит промежуточные и окончательные итоги.

Соглашатель – выражает свое согласие с любыми точками зрения и поддерживает все высказывания говорящих. Для него главное — это не поиск наилучшего решения, а мирные, бесконфликтные взаимоотношения участников дискуссии.

Оригинал – как правило, не ввязывается в спор, но время от времени выдвигает неожиданные, парадоксальные, одному ему понятные предложения, связь которых с сущностью обсуждаемых вопросов не всегда ясна.

Заводила – с самого начала стремится захватить инициативу в обсуждении и склонить группу к своему мнению. Не желает кого-либо слушать, если мнение другого не совпадает с его идеями. Эмоционален, напорист, но эмоции – положительные.

Спорщик – встречает в штыки каждое предложение, любое высказывание и защищает противоположные точки зрения [65].

Метод «Приоритеты» позволяет сопоставить позиции участников по обсуждаемым вопросам, сформировать представление о многообразии аспектов видения одной и той же учебной проблемы. Алгоритм его реализации следующий.

1. Каждый участник получает листок с тезисами по определенной теме. Преподаватель дает первое задание: участники должны расположить тезисы в соответствии с собственным мнением в порядке убывания приоритетов. Для этого высказывания оцениваются по десятибалльной шкале. На выполнение задания отводится 10 мин. Участники разбиваются на группы по 4–5 человек в каждой. В группах они разрабатывают единую систему приоритетов. Если группа не приходит к единому мнению относительно какого-то тезиса, то этот тезис отмечается особо, доводы «за» и «против» также фиксируются для позднейшего обсуждения данного случая на общем собрании.

2. Все участники собираются для совместной дискуссии. Малые группы докладывают о своих результатах и спорных случаях. Если участниками должно быть принято общее решение, то теперь, как и ранее в малых группах, все должны прийти к соглашению о приоритетах.

Метод «ИДЕАЛ» выступает интерактивным способом решения проблем.

И	Идентифицируйте проблему
Д	Доберитесь до ее сути
Е	Есть варианты решения
А	А теперь действуйте
Л	Логические выводы

Алгоритм реализации метода.

Идентифицируйте проблему. Преподаватель предлагает студентам прочитать свои эссе «Благоприятные условия реализации активной познавательной деятельности учащихся на уроке». В процессе взаимодействия формулируется проблема «Каковы наиболее оптимальные условия активизации познавательной деятельности учащихся в учебном процессе?»

Доберитесь до ее сути. Генерирование как можно большего числа вариантов решения проблемы. Посредством «мозговой атаки» студенты предлагают условия активизации познавательной деятельности учащихся, любая критика на этом этапе работе исключается. Предлагаемые варианты решения проблемы фиксируются с помощью графической организации материала посредством кластера информации.

Есть варианты решения. На этом этапе осуществляется содержательный анализ предложенных условий и выбираются наиболее реалистичные и оптимальные.

Логические выводы. Анализ действий, предпринятых для решения проблемы, выводы, рефлексия работы.

Таким образом, в интерактивном обучении создаются условия для развития разных видов активности учащихся: физической, социальной и познавательной. Физическая активность проявляется в том, что учащиеся двигаются, меняются местами, парами, заданиями и т.п., пишут, разговаривают, рисуют и т.д. Социальная активность проявляется в межличностном взаимодействии учащихся. В различных видах общения на уроке учащиеся осваивают предметное знание: находят решение учебных задач, осваивают новые понятия, расширяют предметные знания, превращают учебную информацию в понимание и личностное знание. В этом и прояв-

ляется познавательная активность учащихся. В рассмотренных примерах организации учебного взаимодействия в контексте интерактивного обучения создается такая развивающая среда, которая инициирует взаимосвязанную и разнообразную активность, что способствует всестороннему развитию личности обучающихся.

Интерактивное обучение может обеспечивать взаимодействие с цифровой обучающей средой, сущность которого будет рассмотрена в последней главе учебного пособия, посвященной педагогическим возможностям информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые выводы и обобщения

Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность учащихся в решение обсуждаемых проблем, формирует способности мыслить неординарно, обосновывать свои идеи и позиции, развивает такие личностные черты, как умение выслушивать иную точку зрения, сотрудничать, вступать в диалог, проявляя при этом тактичность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам.

Для эффективной организации интерактивного обучения необходимо создание благоприятной атмосферы в группе, визуальный контакт участников и свободное перемещение в аудитории, динамичное ведение занятия, двигательные, эмоциональные, интеллектуальные, коммуникативные разминки.

Интерактивное обучение направлено как на решение учебных задач и успешное овладение учебным материалом, так и на оказание поддержки членам группы в ходе совместной работы.

Алгоритм урока, построенного на идеях интерактивного взаимодействия, может быть очень простым, например: постановка учебной задачи; организация процесса разрешения учебной задачи в микрогруппах; презентация групповых решений; рефлексия, состоявшегося взаимодействия.

К формам и методам интерактивного обучения относятся дискуссионные способы организации обучения (диалог, разнообразные формы дискуссионной деятельности на уроке, круглый стол, мозговой штурм и др.); игровые методы (дидактические и деловые игры); тренинговые формы проведения занятий.

Глоссарий

Аргумент – идентификация одного или нескольких утверждений, подкрепленных логическими рассуждениями и доказательствами, которые приводят к обоснованному выводу.

Дебаты – это специально организованный обмен идеями между двумя сторонами по актуальным проблемам учебной программы.

Дискуссия (от лат. Discussio – рассмотрение, исследование) – метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счёт активного включения обучаемых в коллективный поиск истины.

Интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия участников и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем [Плаксина, статья].

Интерактивные методы обучения – способы организации обучения, которые стимулируют познавательную и творческую активность обучающихся, обеспечивают учебную коммуникацию.

Коллективный способ обучения (КСО) – организация обучения путем общения в парах сменного состава, когда каждый учит каждого и каждый учиться у каждого.

Позиция – ваша позиция по проблеме, основанная на доказательствах, которые вы оценили и представили.

Рассуждение – процесс формирования выводов и умозаключений.

Дискуссионные вопросы

1. В чем сущность коллективного способа обучения? Представьте ваше видение реализации КСО в современном образовательном процессе.
2. Что такое интерактивное обучение и каковы его функции в образовательном процессе?
3. Какие компетенции, универсальные учебные действия могут быть сформированы средствами интерактивных методов обучения?
4. Каковы психолого-педагогические условия эффективного использования интерактивных методов обучения на уроке?
5. Какие интерактивные методы обучения вы знаете и можете описать алгоритм их реализации на уроке?
6. Сформулируйте образовательные эффекты интерактивного обучения и представьте их группе для обсуждения.

Упражнения

1. Опишите различия педагогических позиций в рамках традиционного и интерактивного видов обучения. Критерии сравнения сформулируйте самостоятельно.

2. Разработайте вашу собственную классификацию интерактивных методов обучения, укажите критерий (критерии) классификации. Представьте классификацию интерактивных методов обучения в форме схемы, таблицы или рисунка.

3. Разработайте методические рекомендации по реализации коллективного способа обучения в образовательном процессе.

4. Прочитайте статью Н. М. Королевой и И. В. Костериной «Роль интерактивного обучения в современном образовании» (Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. № 1 (33)). Ответьте на следующие вопросы:

- Что такое интерактивное обучение?
- Каковы принципы интерактивного обучения?
- Каковы преимущества интерактивного обучения?

5. Составьте картотеку интерактивных методов обучения. Форму представления результатов работы выберите самостоятельно.

6. Разработайте модель урока с использованием дискуссионной деятельности учащихся.

7. Разработайте урок с использованием интерактивных методов обучения, представьте технологическую карту урока по следующей схеме (таблица).

Технологическая карта урока с использованием интерактивных методов обучения

Этап урока	Учебная задача	Деятельность учителя	Деятельность учащихся

ГЛАВА 6

КОНСТРУИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ

Ключевые слова: дидактический сценарий, конструктор задач, образовательная ситуация, стили обучения, учебная автономия, учебная задача, учебное задание

Образовательные результаты: после изучения этой главы вы должны:

Понимать сущность учебной автономии и ее роль в академической успешности обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> – Уметь формулировать определения понятий «автономия учащегося», «стили обучения» – Понимать компонентный состав учебной автономии
Различать стили обучения	<ul style="list-style-type: none"> – Знать классификации стилей обучения и уметь характеризовать их особенности, приводить примеры организации обучения с учетом стилевых особенностей учебной деятельности
Понимать сущность дидактического сценарирования	<ul style="list-style-type: none"> – Знать особенности дидактического сценарирования, основные компоненты дидактического сценария, уметь проектировать уроки, используя дидактический сценарий как методическую форму проекта урока, ориентированную на развитие учебной автономии
Уметь проектировать уроки, используя стили обучения в качестве инструментов развивающей среды урока	<ul style="list-style-type: none"> – Знать и уметь характеризовать алгоритмы обучающих технологий, учитывающих разные стили обучения – Уметь разрабатывать уроки, построенные на алгоритмах обучающих технологий, основанных на стилевом подходе и ориентированных на развитие учебной автономии

Вопросы для изучения

- 6.1. Понятие автономии учащегося в образовательном процессе.
- 6.2. Стили обучения как инструмент формирования учебной автономии.
- 6.3. Понятие дидактического сценария. Дидактический сценарий как средство управления процессом формирования учебной автономии.
- 6.4. Конструирование образовательных ситуаций, учебных задач и заданий.

Основная литература:

1. Громько, Ю. В. Сценарирование в мыследеятельностной педагогике / Ю. В. Громько, Н. В. Громько // Столичное образование. – 2011. – № 3. – С. 55–58.
2. Даутова О. Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС. – СПб.: КАРО, 2016. – 184 с.
3. Ксенда, О. Г. Педагогическая психология : пособие / О. Г. Ксёнда. – Минск : БГУ, 2014. – 311 с.
4. Масюкова, Н. А. Формирование стратегии обучения в виде дидактических сценариев уроков / Н. А. Масюкова // Столичное образование. – 2010. – № 6. – С. 16–22.
5. Масюкова, Н. А. Модель дидактических сценариев уроков в условиях современной образовательной среды / Н. А. Масюкова // Столичное образование. – 2010. – № 7. – С. 18–31.
6. Уман, А. И. Учебное задание как средство формирования учебной самостоятельной деятельности / А. И. Уман, М. А. Федорова // Проблемы современного образования. – 2017. – № 2. – С. 111–117.

Дополнительная литература:

1. Галузо, И. В. Дидактические сценарии уроков астрономии / И. В. Галузо // Современное образование Витебщины. – 2017. – № 4 (18). – С.41–48.
2. Коряковцева, Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
3. Лисейчиков, О. Е. Дидактические сценарии уроков в социокультурном образовании: структура, содержание, требования к разработке / О. Е. Лисейчиков // Веснік адукацыі. – 2011. – № 2. – С. 3–13.
4. Насонова, Е. А. Анализ интерпретаций понятия «учебная автономия» / Е. А. Насонова // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». – 2010. – № 1(2). – С. 145–149.

5. Сергеев, С. Ф. Инструменты обучающей среды: стили обучения / С. Ф. Сергеев // Образовательные технологии. – 2010. – № 3. – С.85 – 94.

6. Холодная, М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума : учеб. пособие / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. [и др.] : Питер : Питер принт, 2004. – 384 с.

6.1. Понятие автономии учащегося в образовательном процессе.

Понятие автономии учащегося стало использоваться с начала 80-х годов XX века. Исходное определение автономии было дано Анри Холеком как способность учащихся брать на себя ответственность за свое обучение [108]. С тех пор учебная автономия в теории и практике обучения рассматривается в двух контекстах, исходя из которых определяется ее содержание, а также стратегии формирования: 1) средство для достижения целей обучения; 2) цель/ конечный продукт обучения.

В зарубежной педагогике автономия учащегося описывается посредством учебных компетенций учащихся:

- способность определить цели обучения;
- умение планировать и осуществлять учебные действия;
- способность оценивать обучение;
- понимание процессов учения;
- владение стратегиями обучения;
- мотивация учиться (рис. 6.1) [110].



Рис. 6.1 Характеристики автономного учащегося

Н. Ф. Коряковцева обобщила подходы к пониманию проблемы организации учебной деятельности в российской психологической и педагогической литературе.

ческой науке, а также зарубежные концепции автономии учащегося и представила широкое понимание автономии учащегося в учебной деятельности с помощью четырех параметров: базового технологического, деятельностного, личностного и конструктивного (рисунок 6.2). По ее мнению, автономия учащегося в учебной деятельности – это способность субъекта самостоятельно реализовывать свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществляя рефлексию и коррекцию учебной деятельности и накапливая индивидуальный опыт, ответственно и независимо принимать решения относительно собственного учения при определенной степени независимости от преподавателя [42].



Рис. 6.2 Содержание автономии учащегося (по Н. Ф. Коряковцевой)

Преимущества автономного обучения заключаются в его мотивированности, целенаправленности и продуктивности, независимости учащегося от образовательных рисков, связанных с проявлениями психолого-педагогической некомпетентности педагога в организации и управлении самоизменениями учащихся, применении современных стратегий и технологий обучения, успешности учащихся, преемственности и непрерывности образовательной деятельности на всех этапах жизнедеятельности.

6.2. Стили обучения как инструмент формирования учебной автономии. Понятие учебной автономии в зарубежной методической мысли связано со стилями обучения, ориентацией обучения на формирование ин-

дивидуальных стилей учебной деятельности. Наиболее популярны стили обучения Д. Колба, П. Хани и А. Мамфорда, ВАК модель, модель Р. и К. Данн и др.

Д. Колб создал модель обучения на основе опыта обучающегося, которая включает четыре компонента цикла обучения:

1) конкретный опыт (Concrete Experience): обучение это процесс, посредством которого знание создается путем преобразования опыта, цикл обучения инициируется, когда встречается новый опыт или переосмысливается существующий опыт;

2) рефлексивное наблюдение (Reflective Observation): учащиеся отказываются от предположений и анализируют то, что произошло во время опыта, что они думают по этому поводу;

3) абстрактная концептуализация (Abstract Conceptualization): учащиеся изучают свои размышления и выводы, полученные на предыдущем этапе и связывают свой опыт с содержанием учебного материала, отвечая на вопрос: Что это значит?

4) активное экспериментирование (Active Experimentation): применение знаний на практике, проверка выводов во время нового или переосмысленного конкретного опыта и цикл обучения начинается снова [109].

В соответствии с учебным циклом Д. Колба выделяются стили обучения: адаптивный (accommodative), дивергентный (divergent), ассимилятивный (assimilative) и конвергентный (convergent) (таблица 6.1 и рис. 6.3).

Таблица 6.1

Стили обучения по Д. Колбу

Адаптивный	Дивергентный	Ассимилятивный	Конвергентный
Планировать и делать	Делать и размышлять	Размышлять и делать выводы	Заключать и планировать
Ученик:			
любит делать что-то, рисковать, хорошо справляется с трудностями, решает проблемы с помощью чувств, а не рас-судка	обладает воображением, хорошо генерирует идеи, видит предметы с разных точек зрения, интересуется людьми и культурами	любит размышлять, делать выводы, хорошо решает проблемы с помощью рас-суждений, предпочи-тает абстрактные концепции, не очень интересуется людьми	практичен, фоку-сируется на кон-кретных пробле-мах, не эмоцио-нальных, узких интересах



Рис. 6.3 Учебный цикл и стили обучения Д. Колба

Психолог П. Хани и специалист в области менеджмента А. Мамфорд адаптировали стили Д. Колба и развили их (таблица 6.2) [110].

Таблица 6.2

Стили П. Хани и А. Мамфорда [110]

Стиль обучения	Связь с циклом обучения Д. Колба	Характеристики	Умения и навыки
Активист Activist	Предпочитает делать	Должен участвовать в новых, сложных задачах, не любит останавливаться и размышлять, когда задача решена	Умеет говорить, решать проблемы, действовать
Рефлектор Reflector	Предпочитает размышлять	Нужно время, чтобы все обдумать и подготовиться к новым задачам, не любит инсайты	Умеет наблюдать, слушать, визуализировать, участвовать в мозговом штурме
Теоретик Theorist	Предпочитает делать выводы	Ему нужно задавать вопросы и исследовать, предпочитает логику, любит интеллектуальные вызовы	Хорошо классифицирует, сравнивает, упорядочивает, противопоставляет и др.

Стиль обучения	Связь с циклом обучения Д. Колба	Характеристики	Умения и навыки
Прагматик Pragmatist	Предпочитает планировать	Необходимо видеть прямую связь между обучением и реальным миром	Хорошо умеет решать проблемы, экспериментировать, исследовать

Уолтер Берк Барб и его коллеги предложили три формы обучения в соответствии со стилями обучения: визуальную, слуховую и кинестетическую модальности, получившие название VAK-модель (рисунок 6.4).

Визуальные ученики лучше всего учатся с помощью картинок, раздаточного материала, диаграмм, графиков, карт, лент времени и др. Аудиальные ученики лучше усваивают учебный материал, слушая его (лекции, записи, обсуждения и дебаты, повторение). Третья группа учеников в этой модели – кинестетики, их учебные достижения облегчаются посредством движения (физические движения, эксперименты, проекты, экскурсии, частые перерывы).



Рис. 6.4. Модель VAK

Рита и Кеннет Данн (Dunn R., Dunn K.) в 1974 году разработали концепцию стиля обучения на основе четырёхфакторной модели отношений обучаемого с факторами среды, к которым позднее были добавлены когнитивные стили. Авторы считают, что их всеобъемлющая модель обучения обоснована тем, что люди используют разные элементы стилей обучения для повышения своих учебных достижений (таблица 6.3) [71].

Модель стилей обучения Р. и К. Данн

Измерение	Элементы	Ключевые вопросы
Окружающая среда	Звук, свет, температура, дизайн	Какую обстановку предпочитает ученик: шумную или тихую? Имеет ли значение вид освещения? Нравится ли учиться в прохладной или теплой среде? Какой дизайн классной комнаты подходит?
Эмоциональное	Мотивация, настойчивость, ответственность, структура	Нуждается ли ученик в эмоциональной поддержке и одобрении? Будет ли ученик настойчиво выполнять учебное задание или легко сдастся? Может ли взять ответственность за свое обучение? Нужны ли пошаговые инструкции или предпочитает более открытые задания?
Социологическое	Формы работы: индивидуальные, парные, командные, в группах сверстников, взрослых, разновозрастных	Предпочитает ли ученик работать один или с другими? Предпочитает парную или групповую работу? Предпочитает ли группы сверстников или авторитет взрослых?
Физиологическое	Восприятие, потребление, время, подвижность	Кем является ученик: визуалом, аудиалом или кинестетиком? Любит ли перекусить во время учебы? Когда лучше учиться: утром, днем или вечером? Предпочитает ли сидеть на одном месте или двигаться во время обучения?
Психологическое	Когнитивные стили: глобальный, аналитический, полушарный, импульсивный, рефлексивный	Предпочитает ли ученик приступить к решению проблемы немедленно или сначала нужно время подумать над ней.

Понятие стиля обучения ориентирует на использование индивидуального подхода в процессе проектирования урока, использование технологий обучения, которые адаптированы под стили обучения учеников. М. А. Холодная вела понятие «стиль учения» и сформулировала требования к формированию персонального познавательного стиля [87]:

1. Выявление наличных стилевых предпочтений ученика, осознание «слабых» и «сильных» сторон стилового поведения субъектов обучения.

2. Создание условий для актуализации наличных познавательных стилей учащихся.

3. Развитие базовых механизмов стилового поведения.

4. Обогащение стилевых характеристик интеллектуального поведения, включая расширение репертуара стилового поведения и создания условий для взаимодействия разных познавательных стилей.

Стиль обучения становится важным фактором педагогической диагностики, а также проектирования и реализации педагогических технологий. Показатели познавательного стиля служат инструментом проектирования, организации и управления учебной деятельностью.

6.3. Понятие дидактического сценирования. Дидактический сценарий как средство управления процессом формирования учебной автономии. В основе дидактического сценирования находится задачно-целевая стратегия обучения, сущность которой раскрыта Ю. В. Громыко в его школе мыследеятельностной педагогики. Задачно-целевая стратегия предполагает помещение учащегося в обстановку, в которой он сам должен осмыслить ситуацию, поставить цели своего действия и использовать имеющиеся средства в культуре и у педагога для достижения целей. Задачная форма организации учебно-обучающей мыследеятельности предполагает, что выделена определенная последовательность задач, которые ставят в совместной работе педагог и учащийся, и продвижение в решении которых обеспечивает рост способностей учащегося [2; 19].

Н. А. Масюкова отмечает, что задачно-целевая стратегия концентрируется вокруг выполнения учащимися практико-ориентированного (или игрового) задания, первые неудачные попытки выполнения которого вызывают у них потребность в новом знании как средстве для решения выдвинутой задачи. Таким образом, задачно-целевая стратегия организации учения-обучения строится по схеме «постановка и принятие учебной задачи – попытка её решения – обнаружение недостатка средств (предметных знаний) – их освоение – решение задачи – рефлексия» (рисунок 6.5) [19; 52].

Отличие дидактического сценирования от планирования урока состоит в понимании мыследеятельностных процессов, протекающих в классе и определяющих осваиваемое содержание образования, а не учебный материал. По мнению Ю. В. Громыко, ситуации учения/обучения являются

основной единицей проектировочной работы учителя при сценарировании будущего учебного взаимодействия. В качестве содержания образования выступают деятельностные способности, которые обеспечивают «человеку возможности решения задач и проблем, вступления в коммуникацию, понимания при работе с текстом, восстановления операционной и категориальной структур мышления, работу с понятиями, знаками, символами, то есть возможности осуществления целостной деятельности» [2, с. 283]. Сценарный подход исходит из трактовки содержания образования как результата, проявляющегося на учащемся, при котором важно не столько то, с чем он работает, сколько то, для чего это делает, как и что при этом в нём развивается [52].

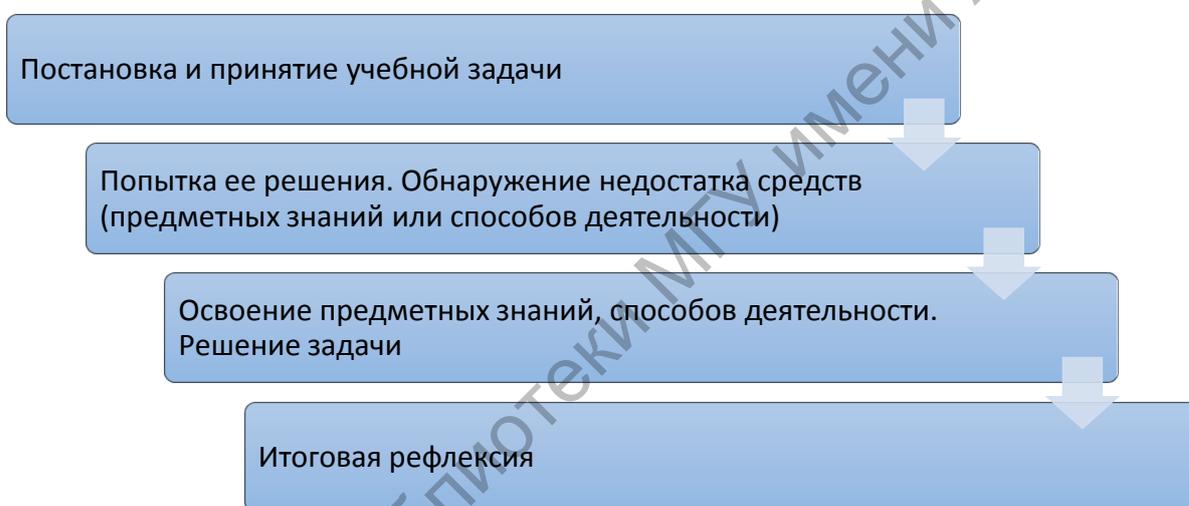


Рис. 6.5. Содержание задачно-целевой стратегии обучения

Признаки дидактического сценария и их сущность раскрыты в работах Ю. В. Громыко, О. Е. Лисейчикова, Н. А. Масюковой, Б. В. Пальчевского и др. К важнейшим характеристикам проекта урока в форме дидактического сценария относятся:

1. *Создание на уроке ситуации учения/обучения.* Реализация сценарной технологии требует работы не с передачей информации и не с умениями-навыками, а со способностями учащегося. Основным механизмом работы со способностями являются специально создаваемые ситуации учения/обучения, целью учения выступает выявление учащимися недостатков для решения задачи средств, а целью педагогической деятельности в ситуации обучения – определение и фиксация педагогических средств, обеспечивающих решение задачи и освоение содержания образования.

2. *Вариативность сценария.* Различные варианты развития образовательной ситуации (различные варианты предъявления задачи; варьируется уровень сложности учебных задач, степень самостоятельности их выполнения, глубина освоения темы и др.).

3. *Диагностические задания на оценку:* уровня и предмета мотивации учащихся; характера их познавательной активности; подготовленности к освоению нового учебного материала; групповых и индивидуальных способностей к исследованию, обобщению, анализу и др., то есть к освоению деятельностного содержания образования.

4. *Полифоничность целей урока.* Цели урока содержат указания на метапредметные и предметные результаты, а также на наращивание опыта в различных типах мыследеятельности (рисунок 6.6).

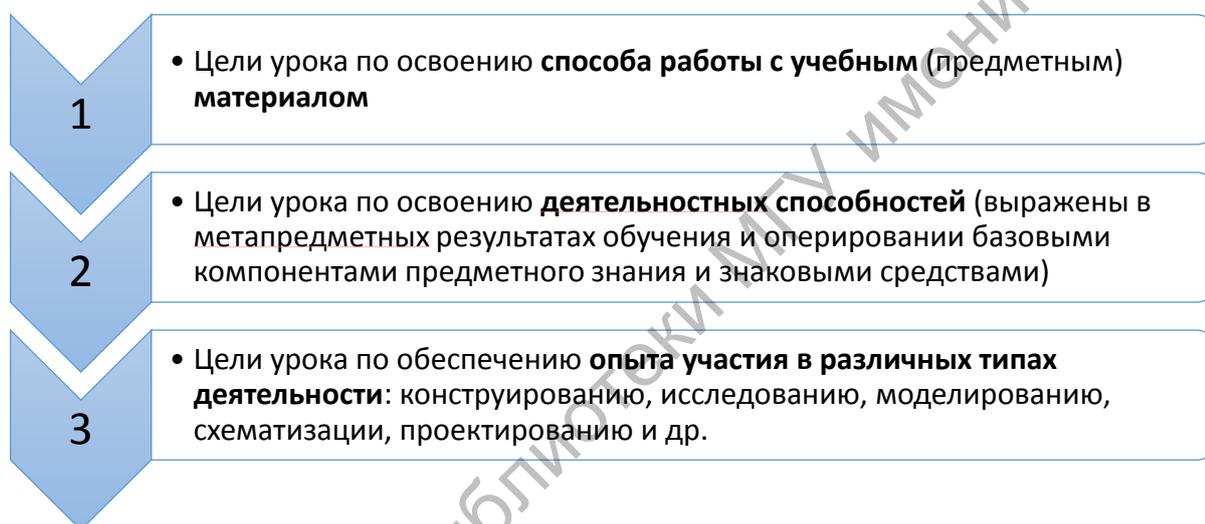


Рис. 6.6. Полифоничность целей дидактического сценария

Обобщенная модель дидактического сценария представлена на рисунке 6.7.



Рис. 6.7. Содержание дидактического сценария

Ядром проектируемой ситуации учения/обучения является учебная задача, которая выступает одной из основных норм, определяющих логику дидактического сценария. Характеристика учебных задач представлена в вопросе 6.4. Вслед за Б. В. Пальчевским можно заключить что дидактический «сценарий выступает как характеристика неких “обученческих” рамок, в которых через процедуры, формы, содержание, средства, методы, приёмы, действия, рефлексия осуществляется процесс обучения» [64].

6.4. Конструирование образовательных ситуаций, учебных задач и заданий.

Важнейшей задачей учителя выступает конструирование образовательных ситуаций, учебных задач и разработка системы заданий для учащихся. Образовательная ситуация – это особая структурная единица урока, которая позволяет обучающимся осмыслить учебную задачу и с помощью учителя совершить ряд учебных действий для ее достижения. Образовательная ситуация интегрирует все компоненты структуры учебной деятельности: а) познавательные мотивы и учебные задачи; б) учебные действия; в) контрольно-оценочные и рефлексивные процедуры, а также личностные, междисциплинарные и предметные контексты содержания обучения. Образовательная ситуация и учебная задача тесным образом связаны друг с другом. С одной стороны, образовательная ситуация помогает учащимся понять учебную задачу и решить ее, а с другой стороны, задачи выступают для учителя дидактическим средством проектирования образовательных ситуаций разных типов и разнообразной деятельности учащихся.

Практически вся учебная деятельность, согласно Д.Б. Эльконину и В. В. Давыдову, должна быть представлена как система учебных задач, предполагающих определенные учебные действия для достижения запланированного результата. Учебная задача – это цель, которую необходимо достичь в определенных условиях процесса обучения или проект будущего учебного действия. Главный смысл задачи заключается в том, что ее результат состоит в изменении ученика, а не в изменении предметов, которыми он оперирует. Учебная задача является средством достижения целей обучения. Л. М. Фридман выделил в структуре учебной задачи следующие компоненты: а) предметная область как класс изучаемых объектов; б) отношения, которые связывают эти объекты; в) требование задачи – указание о цели решения задачи; г) оператор задачи – совокупность тех действий, которые надо выполнить для ее достижения [86].

Современным дидактическим средством проектирования образовательных ситуаций и задач выступает конструктор задач. Педагог-практик применяет его для достижения тех образовательных целей, которые актуальны в определенный период времени. В качестве примера покажем возможности разработки конструктора задач для развития личностных и метапредметных образовательных результатов.

Таблица 6.4

Пример конструктора задач

Педагогическая задача	Учебные задачи
1. Задачи, направленные на развитие аксиологической и мотивационной сферы школьника	
1.1. Раскрывать смысл учебной деятельности	Учиться: <ul style="list-style-type: none"> • находить в учебной деятельности значимый для себя смысл • понимать значимость знаний и способов действий • осознавать ценность знаний • развивать самостоятельность в оценивании знаний
1.2. Учить формулировать собственные цели и задачи учения обучающимися	Учиться: <ul style="list-style-type: none"> • связывать личностные ценности с целями и задачами учения • понимать, переопределять и доопределять цели и задачи, которые ставит учитель, осмысливать соотношение своих ценностей и внешних целей • реализовывать в обучении свои ценности через формирование целей и задач учебной деятельности
1.3. Развивать познавательные интересы обучающихся	Развивать произвольную мотивацию: <ul style="list-style-type: none"> • любопытство; заинтересованность. Развивать произвольную мотивацию: <ul style="list-style-type: none"> • организованность; инициативность Развивать способность реализации познавательных интересов в образовании и самообразовании
1.4. Учить понимать социальную и личную значимость образования	Учиться: <ul style="list-style-type: none"> • понимать значимость образования для личной успешности • предвидеть социальные последствия своего учения
1.5. Формировать умения осознавать свои эмоциональные состояния и управлять ими	Учиться: <ul style="list-style-type: none"> • сопереживать; быть сдержанными в проявлении эмоций; • понимать своё настроение • регулировать свое эмоциональное состояние, не впадать в состояние «ошибкобоязни», не испытывать эмоциональный

Педагогическая задача	Учебные задачи
	дискомфорт при предъявлении нового, нестандартного задания или вида работы, при возникновении сомнений, трудностей
2. Задачи, направленные на развитие познавательных умений, способов мышления и деятельности	
2.1. Задачи, направленные на развитие познавательных умений, способов мышления и деятельности	<p>Учиться:</p> <ul style="list-style-type: none"> • выполнять умственные действия с помощью обобщенных приемов • строить целостный образ изучаемого материала, в том числе с помощью междисциплинарных связей • находить различные основания для сравнения и самостоятельно их использовать • обобщать на основе существенных признаков <p>Осознавать:</p> <ul style="list-style-type: none"> • принципы организации материала из различных частей • логическую основу умозаключений и выводов
2.2. Развивать понятийное мышление, учить оперировать понятиями	<p>Учиться:</p> <ul style="list-style-type: none"> • переформулировать и самостоятельно формулировать определения понятий • устанавливать отношения между понятиями • устанавливать место понятия или системы понятий в изучаемом учебном материале <p>Осваивать:</p> <ul style="list-style-type: none"> • принцип определения понятий • процедуры сравнения, классификации и типологизации
2.3. Помогать усвоить разнообразие форм предъявления учебного материала	<p>Учиться:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сопоставлять наглядные и вербальные формы предъявления учебного материала • переводить вербальную форму учебного материала в знаковую с помощью учителя или самостоятельно • создавать и выбирать оптимальную форму его представления
2.4. Учить понимать учебные задачи и свои затруднения в процессе ее решения	<p>Учиться:</p> <ul style="list-style-type: none"> • понимать и принимать задачу, ориентироваться в структуре учебного задания, связях его компонентов • читать и понимать инструкции, образцы • понимать требуемый результат выполнения учебной задачи • выявлять недостающие средства для решения задачи • составлять собственные оригинальные задания или новые типы учебных задач

Педагогическая задача	Учебные задачи
3. Задачи, направленные на развитие регулятивных умений	
3.1. Развивать организаторские способности обучающихся в контексте учебной (познавательной) деятельности	<p>Учиться:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ставить цели и задачи своей деятельности, в том числе, перспективные и нестандартные • разрабатывать и реализовывать план деятельности • преодолевать препятствия, разрабатывать или подбирать средства решения задач • осуществлять учебные действия по собственной инициативе • различать способы и результаты учебной деятельности • находить разнообразные способы и средства достижения результата
3.2. Помогать сформировать контрольно-оценочное отношение к своей деятельности	<p>Учиться:</p> <ul style="list-style-type: none"> • прогнозировать результаты учения • контролировать соответствие используемых средств для решения стоящей перед ним задачи • выбирать необходимые для решения задачи правила, формулы, приемы-предписания, образцы • контролировать и оценивать свою учебную деятельность и ее результаты, осуществляет коррекцию
3.3. Развивать рефлексивные способности	<p>Учиться:</p> <ul style="list-style-type: none"> • выделять затруднения, возникающие в образовательной деятельности • выходить в рефлексивную позицию и находить способ и средства преодоления затруднений • анализировать свои рефлексивные состояния <p>Овладевать:</p> <ul style="list-style-type: none"> • разными способами рефлексивной деятельности • разными типами рефлексивных процедур
4. Задачи, направленные на развитие коммуникативных способностей	
4.1. Развивать коммуникативные способности	<p>Осваивать:</p> <ul style="list-style-type: none"> • разные позиции в коммуникации: автор, понимающий, эксперт, организатор коммуникации <p>Учиться:</p> <ul style="list-style-type: none"> • аргументированно отстаивать свою позицию в ситуации коммуникативного взаимодействия • гибко (разумно и осознанно) менять свою позицию в случае необходимости • регулировать свое эмоциональное состояние в состоянии коммуникативного конфликта, преодолевать волнение, агрессию и др.

Учебная задача в учебном процессе «облечена» в форму учебного задания, которое является единицей построения процесса обучения и выступает в качестве формы воплощения и средства реализации содержания образования [84]. Например, выделяются задания на формирование мотивации учебной деятельности; на поддержание познавательного интереса в процессе выполнения учебной задачи; исследовательские задания; задания для проведения наблюдения; задания для работы с текстом и т. д.

Б. Блум исследовал возможность создания классификации уровней мышления в процессе обучения. Он полагал, что преподаватели должны разрабатывать такие задания, которые способствовали бы достижению учащимися поставленных целей как планируемых результатов обучения. Б. Блум выявил три сферы обучения: познавательную (когнитивную), эмоциональную (аффективную) и психомоторную. Он установил, что каждая из этих сфер характеризуется восходящим порядком сложности. Наибольших успехов Б. Блум добился в исследовании познавательной сферы. В 1956 году он написал книгу «Таксономия образовательных целей: сфера познания», в которой предложил таксономию мыслительного поведения от простого воспроизведения фактов до процесса анализа и оценки. Его публикации широко используются во всем мире в процессе проектирования уроков, разработки методических материалов, конструирования программного обеспечения. Б. Блум предложил организовать когнитивную или познавательную сферу в виде шестиуровневой иерархической структуры, как показано на рисунке 6.8.



Рис. 6.8. Таксономия Блума

В этой иерархии каждый уровень зависит от способности учащегося работать на этом уровне или уровнях, ниже его. Например, чтобы учащийся мог применить знания (уровень 3), он должен иметь необходимую информацию (уровень 1) и обладать ее пониманием (уровень 2). Говоря о преподавании, Б. Блум считал, что при обучении и оценивании учащихся следует помнить, что учение – это процесс и что преподаватель должен добиваться продвижения мыслительных процессов учащихся на более высокие уровни. Существуют уточненные версии таксономии, например, измерение когнитивных процессов уточненной таксономии Блума, так же, как и оригинальная версия, насчитывает шесть компетенций. Они включают в себя – от простейших к наиболее сложным: (а) помнить, (б) понимать, (в) применять, (г) анализировать, (д) оценивать, (е) создавать. Таксономия Блума часто используется для формулировки планируемых результатов обучения. Благодаря такому подходу, использование правильных глаголов выступает средством успешного конструирования учебных задач и образовательных ситуаций.

Знание можно определить как способность воспроизвести или запомнить факты, не обязательно понимая их. Это самый нижний, начальный уровень. Все цели, относящиеся к этому уровню, формулируются в терминах воспроизведения. Для оценки знания могут использоваться некоторые из нижеследующих глаголов действия: систематизировать, собирать, определить, описать, воспроизвести, перечислить, проанализировать, установить, запоминать, назвать, упорядочить, обрисовать, представить, сослаться, вспомнить, распознавать, фиксировать, рассказать, соотнести, повторить, воспроизвести, показать, сформулировать, табулировать, сообщить.

Понимание может быть определено как способность усвоить сущность и интерпретировать приобретенную информацию. Для оценки понимания могут использоваться некоторые из нижеследующих глаголов действия: связать, изменить, уточнить, классифицировать, построить, сопоставить, преобразовать, расшифровать, поддержать, описать, провести различия, распознавать, обсудить, оценить, объяснить, выразить, подвести итог, обобщить, выявить, проиллюстрировать, указать, сделать вывод, интерпретировать, систематизировать, изложить своими словами, прогнозировать, распознать, описать, переформулировать, сделать (критический) обзор, выбирать, решать, переводить.

Применение может быть определено как способность использовать изученный материал в новых ситуациях, например, применить идеи и концепции к решению проблем. Для оценки применения могут использоваться

некоторые из нижеследующих глаголов действия: применить, оценить, рассчитать, изменить, выбрать, завершить, вычислить, построить, продемонстрировать, разработать, раскрыть, инсценировать, употребить, исследовать, проводить эксперимент, искать, проиллюстрировать, интерпретировать, манипулировать, модифицировать, эксплуатировать, организовать, применить на практике, предсказать, подготовить, создавать, соотносить, планировать, выбрать, показать, описать в общих чертах, решить, передать, использовать.

Анализ может быть определен как способность разбивать информацию на составляющие, например, искать взаимосвязи и идеи (понимание организационной структуры). Для оценки анализа могут использоваться некоторые из нижеследующих глаголов действия: анализировать, оценивать, систематизировать, разбить, рассчитать, категоризировать, классифицировать, сравнивать, связывать, противопоставлять, критиковать, обсуждать, вывести, провести различие, выделить, подразделить, исследовать, провести эксперимент, определить, проиллюстрировать, делать вывод, проверять, собирать сведения, упорядочить, изобразить схематически, отметить, рассмотреть, соотнести, выделить, подразделить, проверить.

Синтез можно определить как способность соединять части в целое. Для оценки синтеза могут использоваться некоторые из нижеследующих глаголов действия: аргументировать, систематизировать, собирать, классифицировать, компоновать, компилировать, составлять, строить, создавать, проектировать, развивать, разрабатывать, устанавливать, объяснять, формулировать, обобщать, порождать, интегрировать, изобретать, делать, управлять, изменять, организовывать, производить, планировать, подготавливать, предлагать, переделывать, реконструировать, соотнести, реорганизовать, пересмотреть, переписать, наладить, обобщить.

Оценка может быть определена как способность судить о ценности материала для данной конкретной цели. Для оценивания можно рекомендовать некоторые из нижеследующих глаголов действия: произвести оценку, установить, аргументировать, оценить, придать значение, выбрать, сравнить, делать вывод, противопоставить, убедить, критиковать, принять решение, защищать, провести различие, объяснить, составить мнение, ранжировать, интерпретировать, судить, доказывать, определять, прогнозировать, рассматривать, рекомендовать, соотносить, разрешить (проблему).

Л. Андерсон и Д. Кратволь развили идеи Б. Блума и представили в 2001 году обновленную версию иерархии образовательных целей в когни-

тивной сфере. Данная классификация имеет два измерения: знание (4 уровня), и когнитивные процессы (6 уровней сложности) (рис. 6.9) и позволяет установить взаимосвязи между знанием и мыслительными процессами [96].

Под фактическим знанием понимаются базовые элементы, которые обучающийся должен знать, чтобы иметь представление о дисциплине или решать проблемы в данной области: знание терминологии или знание специфических деталей и элементов. Концептуальное знание включает взаимосвязи между базовыми элементами в более сложной структуре, которые позволяют им функционировать как единое целое. К этой категории знания относятся: знание классификаций и категорий; знание принципов и общих правил и знание теорий, моделей и структур. Процедурное знание – как делать что-либо; методы исследования и критерии для применения навыков, алгоритмов, техник и методов. Процедурное знание предполагает владение специфическими навыками и алгоритмами, а именно, владение специфическими техниками и методами или знание критериев для определения, когда применять соответствующие процедуры. Метакогнитивное знание – знание о познании в общем, а также осведомленность и знание о собственной специфике познания. Метакогнитивное знание включает знание стратегий, знание о когнитивных задачах, включая соответствующее знание контекста и условий, самопознание.

Когнитивные процессы

Знание	1. Помнить	2. Понимать	3. Применять	4. Анализировать	5. Оценивать	6. Создавать
А. Фактическое	Перечислять	Обобщать	Классифицировать	Упорядочивать	Ранжировать	Комбинировать
Б. Концептуальное	Описывать	Интерпретировать	Экспериментировать	Объяснить	Оценивать	Проектировать
В. Процедурное	Называть	Прогнозировать	Вычислять	Дифференцировать	Принимать решения	Конструировать
Г. Метакогнитивное	Идентифицировать	Создавать	Достигать	Экспертировать	Рефлектировать	Творить

Рис. 6.9. Иерархия образовательных целей в когнитивной сфере (Л. Андерсон и Д. Кратволь)

Для разработки заданий существует и методика «Конструктор задач» Л. С. Илюшина. Данная методика позволяет существенно расширить дидактический инструментарий учителя, используя набор формулировок заданий (в виде «незаконченных предложений») и выбирая по одному заданию из каждой строки таблицы, разработчик задачи обеспечивает полноту её дидактического наполнения по критерию таксономии познавательных целей [29].

Таблица 6.5

Конструктор задач (Л. С. Илюшин)

Ознакомление	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка
1. Назовите основные части...	8. Объясните причины того, что...	15. Изобразите информацию о... графически	22. Раскройте особенности...	29. Предложите новый (иной) вариант...	36. Ранжируйте... и обоснуйте...
2. Сгруппируйте вместе все...	9. Обрисуйте в общих чертах шаги, необходимые для того, чтобы...	16. Предложите способ, позволяющий...	23. Проанализируйте структуру... с точки зрения...	30. Разработай те план, позволяющий (препятствующий)...	37. Определите, какое из решений является оптимальным для...
3. Составьте список понятий, касающихся...	10. Покажите связи, которые, на ваш взгляд, существуют между...	17. Сделайте эскиз рисунка (схемы), который показывает...	24. Составьте перечень основных свойств..., характеризующих... с точки зрения...	31. Найдите необычный способ, позволяющий...	38. Оцените значимость... для...
4. Расположите в определённом порядке...	11. Постройте прогноз развития...	18. Сравните... и..., а затем обоснуйте...	25. Постройте классификацию... на основании...	32. Придумайте игру, которая...	39. Определите возможные критерии оценки...
5. Изложите в форме текста...	12. Прокомментируйте положение о том, что...	19. Проведите (разработайте) эксперимент, подтверждающий, что...	26. Найдите в тексте (модели, схеме и т.п.) то, что...	33. Предложите новую (свою) классификацию...	40. Выскажите критические суждения о...

Ознакомление	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка
6. Вспомните и напишите...	13. Изложите иначе (переформулируйте) идею о том, что...	20. Проведите презентацию...	27. Сравните точки зрения... и ... на...	34. Напишите возможный (наиболее вероятный) сценарий развития...	41. Оцените возможности... для...
7. Прочитайте самостоятельно...	14. Приведите пример того, что (как, где)...	21. Рассчитайте на основании данных о...	28. Выявите принципы, лежащие в основе...	35. Изложите в форме... своё мнение (понимание)...	42. Проведите экспертизу состояния...

Ключевые выводы и обобщения

Автономия учащегося в учебной деятельности – это умение брать на себя ответственность за свою учебную деятельность: определение целей обучения, содержания образования и последовательности учебных действий, самостоятельный выбор используемых методов и средств учебной работы, а также самоанализ и самооценка полученного результата. Для характеристики автономии учащегося вводятся деятельностный и личностный параметр. Деятельностный параметр связан с самоуправлением в учебной деятельности, набором стратегий и приемов учебной деятельности, которые позволяют обучающемуся успешно решать учебные проблемы и задачи. Личностный параметр связан с принятием ответственных решений на всех этапах учебной деятельности (от целеполагания до рефлексии и коррекции); связан со способностью к критической рефлексии процесса учебной работы и его результатов, возможностью переносить опыт в новые учебные ситуации, гибкость в различных учебных контекстах.

Понятие стиля обучения ориентирует на использование индивидуального подхода в процессе проектирования урока, использование технологий обучения, которые адаптированы под стили обучения учеников. Существуют разные подходы к классификации учебных стилей, важно подчеркнуть, что показатели учебного стиля, с одной стороны, позволяют говорить об учебной автономии, с другой стороны, служат для учителя инструментом проектирования, организации и управления учебной деятельностью.

Дидактическое сценарирование педагогического процесса связано с реализацией задачно-целевой стратегии обучения. Дидактический сценарий строится вокруг создания на уроке образовательной ситуации или ситуации учения-обучения (термин Ю. В. Громыко), которая рассматривает-

ся в качестве основной единицы проектирования урока. Такая ситуация предполагает отсутствие у учащихся средств решения предложенной учителем задачи, необходимость пробовать разные способы решения, а также организацию коммуникативного взаимодействия на уроке. В качестве ведущих характеристик дидактического сценария выступают полифоничность целей урока, наличие учебной ситуации, вариативность и наличие диагностических заданий.

Образовательная ситуация – это особая структурная единица урока, которая позволяет обучающимся осмыслить учебную задачу и с помощью учителя совершить ряд учебных действий для ее достижения. Она включает познавательные мотивы, учебные задачи, учебные действия, контрольно-оценочные и рефлексивные процедуры. Образовательная ситуация тесно связана с учебной задачей. Образовательная ситуация помогает учащимся понять учебную задачу и решить ее, в свою очередь, задачи выступают для учителя дидактическим средством проектирования образовательных ситуаций. Практически вся учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач, предполагающих определенные учебные действия для достижения запланированного результата. Учебная задача – это цель, которую необходимо достичь в определенных условиях процесса обучения или проект будущего учебного действия. Современным дидактическим средством проектирования образовательных ситуаций и задач выступает конструктор задач.

Помощь в разработке образовательных ситуаций, учебных задач и учебных заданий может оказать педагогическая таксономия Б. Блума и ее современные дидактические версии, которая включает планируемые результаты обучения от простейших к наиболее сложным: (а) помнить, (б) понимать, (в) применять, (г) анализировать, (д) оценивать, (е) создавать.

Глоссарий

Дидактический сценарий – форма представления проекта урока, которая строится на задачно-целевой стратегии обучения.

Конструктор задач – дидактическое средство проектирования учебных задач, которое содержит варианты их формулировок на разных уровнях учебных достижений.

Образовательная ситуация – это особая структурная единица урока, которая позволяет обучающимся осмыслить учебную задачу и с помощью учителя совершить ряд учебных действий для ее достижения.

Стиль обучения – это способ, который позволяет решить учебную задачу наиболее эффективным путем, собственный способ движения по циклу познания.

Учебная автономия – это способность ученика самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществляя рефлексию и коррекцию учебной деятельности и накапливая индивидуальный опыт, ответственно и независимо принимать решения относительно собственного учения при определенной степени независимости от преподавателя (Н. Ф. Коряковцева).

Учебная задача – это цель, которую необходимо достичь в определенных условиях процесса обучения.

Учебное задание – форма представления учебной задачи, а значит, средство реализации содержания образования.

Дискуссионные вопросы

1. В чем сущность автономии учащихся в процессе обучения? Вспомните концепт мотивации учения как самоопределения, поясните связь между учебной автономией и мотивацией учения.

2. Что такое стили обучения? Осуществите рефлексию вашего понимания роли стилового поведения учащихся в обучении.

3. Какова сущность дидактического сценирования? Поясните связь задачно-целевой формы организации образовательного процесса и дидактического сценирования.

4. Что такое образовательная ситуация, как связаны между собой образовательные ситуации, учебные задачи и задания?

Упражнения

1. Составьте ассоциативный ряд, который возникает в вашем представлении в связи с понятием «автономия учащегося», разработайте глоссарий понятий, которые вошли в состав ваших ассоциаций.

2. Как вы думаете, как связаны стили обучения, педагогические технологии и проектно-программная позиция педагога в составе педагогической деятельности?

3. Разработайте свою классификацию стилей обучения, поясните критерии классификации.

4. Прочитайте статью Н. А. Масюковой «Формирование стратегии обучения в виде дидактических сценариев уроков», объясните специфиче-

ские особенности и черты дидактического сценария как методического инструмента проектирования урока, ориентированного на формирование учебной автономии. Ссылка на статью: <https://studfile.net/preview/5624178/>

5. Разработайте свой конструктор учебных задач. Поясните его целевую направленность и специфические особенности.

6. Составьте свой банк технологий, ориентированных на развитие учебной автономии.

7. Проведите небольшое исследование и выясните, какие технологии предпочитают школьные учителя. Проанализируйте их влияние на развитие учебной автономии. Форму представления результатов выберите самостоятельно.

ГЛАВА 7

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА, КОНТРОЛЬ, ОЦЕНКА И РЕФЛЕКСИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

Ключевые слова: активная оценка, педагогическая диагностика, обученность и обучаемость, умственное развитие, интеллектуальные способности, учебные достижения, контроль в обучении, обратная связь, опрос, отметка, оценка, самоконтроль, самооценка, рефлексия, учебные достижения, эффективность обучения

Образовательные результаты: после изучения этой главы вы должны:

<p>Понимать содержание и уметь различать сущность изучаемых понятий</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Уметь формулировать понятия «педагогическая диагностика», «контроль в обучении», «оценка учебных достижений», понимать общие и специфические черты изучаемых феноменов.
<p>Быть способным формулировать задачи педагогической диагностики и проектировать пути их решения</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Понимать роль и функции педагогической диагностики в обучении; – Знать и уметь применять методы педагогической диагностики; – Уметь адаптировать и использовать диагностическое сопровождение процесса обучения
<p>Понимать сущность инновационных подходов к контролю и оценке в обучении</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Понимать сущность процессов контроля и оценки учебных достижений – Уметь объяснить новые подходы к контролю и оценке учебных достижений – Уметь характеризовать сущность, методы и средства самоанализа и самооценки на уроке
<p>Знать содержание рефлексивных процедур в структуре учебной деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Понимать сущность рефлексии в процессе обучения, ее виды, роль в развитии учебной деятельности; – Знать и уметь применять рефлексивные техники на уроке

Вопросы для изучения

- 7.1. Понятие о педагогической диагностике и диагностической деятельности педагога.
- 7.2. Диагностическое сопровождение процесса обучения.
- 7.3. Инновационные подходы к контролю и оценке в обучении.
- 7.4. Рефлексия в процессе обучения.

Основная литература

1. Активная оценка в образовательном процессе школы. – М. : Сентябрь, 2018. – 168 с.
2. Артемёнок, Е. Н. Педагогическая диагностика в контексте исследования: поиск, создание, реализация, рефлексия: учеб.-метод. пособие / Е. Н. Артемёнок. – Минск : Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2023. – 150 с.
3. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб. : Речь, 2000. – 440 с.
4. Дудина, М. М. Основы психолого-педагогической диагностики : учебное пособие / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. 190 с.
5. Запрудский, Н. И. Контрольно-оценочная деятельность учителя и учащихся : пособие для учителя / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2012. – 160 с.
6. Максимов, В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. Г. Максимов. – Москва : Академия, 2002. – 272 с.

Дополнительная литература

1. Аванесов, В. С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики / В. С. Аванесов // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 41–44.
2. Алмазова, О. В. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие / О. В. Алмазова. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2007. – 227 с.
3. Колясникова, Л. В. Диагностическое обеспечение образовательного процесса : учебное пособие / Л. В. Колясникова. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 152 с.
4. Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика : учебное пособие. – СПб. : Питер, 2009. – 368 с.
5. Овсянникова, С. К. Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе : учебно-методическое пособие / С. К. Овсянникова. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. — 243 с.

6. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов высших учебных заведений : в 3 книгах / Р. С. Немов. 4-е изд. Москва: ВЛАДОС, 2003. Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

Содержание учебного материала

7.1. Понятие о педагогической диагностике и диагностической деятельности педагога. О качестве процесса обучения судят по успеваемости школьников. Успеваемость отражает уровень овладения программным материалом, умение использовать приобретенные знания в практической деятельности. Значение школьного детства в жизни человека трудно переоценить, личностное и профессиональное саморазвитие человека, его успешность или неуспешность во многом определяются особенностями школьного периода. Благополучие взрослой жизни определяется не столько учебными достижениями, сколько благоприятностью среды школьного развития и позитивностью педагогических влияний. Взаимозависимые проблемы учебных достижений, продуктивности обучения, школьной неуспеваемости и педагогической диагностики являются актуальными вопросами педагогической теории и практики.

Педагогическая диагностика является деятельностью педагога по выявлению актуального состояния и определению тенденций индивидуально-личностного развития участников образования. Она выступает неотъемлемой частью эффективного педагогического процесса, позволяет получить диагностическую информацию об обучающемся, педагоге, образовательной среде, педагогическом взаимодействии и позволяет на этой основе проектировать образовательные маршруты, прогнозировать возможные затруднения в обучении и пути их предупреждения или преодоления.

Диагностическая деятельность педагога обеспечивает и поддерживает учебную успешность. Она направлена на гармоническое сочетание требований образовательных стандартов и учебных программ с индивидуальными запросами каждого ребенка, сохранение психического, нравственного и физического здоровья школьников. Благодаря профессиональной диагностической деятельности педагога совмещаются социальные и индивидуальные нормы детского развития, реализуются разные образовательные и оценочные ситуации на уроке. При ориентации учителя на индивидуальную норму интерес представляет конкретный ребенок с собственной траекторией развития и учебных достижений, диагностируется продвижение учащегося в

учебном материале, а не достижение абстрактных и обезличенных эталонов. Диагностическая деятельность педагога состоит в получении оперативной текущей информации, одним из ее важнейших достоинств выступает последовательность и целенаправленность применения диагностических методов с целью развития личности ребенка средствами образования.

Термин «педагогическая диагностика» был введен в науку в 1968 г. немецким ученым К. Ингенкампом. Под диагностикой он понимал процесс, в ходе которого учитель наблюдает за учащимися, проводит анкетирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов с целью описать их поведение, объяснить его мотивы или предсказать поведение в будущем [72]. По мнению К. Ингенкампа, педагогическую диагностику можно рассматривать в узком и в широком смысле. В узком смысле содержание педагогической диагностики составляют планирование и контроль учебного процесса и процесса познания. Педагогическая диагностика является средством установления связи между успеваемостью и ее предпосылками, оценки правильности выбора учебных целей на базе определенных условий, в которых протекает учебный процесс. В широком смысле она охватывает все диагностические задачи в рамках консультирования по вопросам образования, выступает средством оптимизации процесса развития субъектов образования [30].

С. С. Кашлев определяет педагогическую диагностику как изучение изменения состояния участников педагогического процесса, педагогической деятельности, педагогического взаимодействия и описывает следующие функции педагогической диагностики:

- *констатирующую*, направленную на получение информации об участниках педагогического процесса, выявление уровня развития ребенка, а также уровня развития педагогической деятельности;
- *прогностическую*, которая способствует выявлению потенциальных возможностей развития участников педагогического процесса, обеспечивает его проектирование;
- *ценностно-ориентационную*, включающую представление о результативности педагогического взаимодействия, обеспечивающую определение эффективности использования педагогических средств;
- *самоизучения, саморазвития*, выражающуюся в познании себя, своих возможностей всеми участниками педагогического процесса, обеспечивающую создание условий саморазвития посредством различных методов диагностики;

– *развивающую* – создание условий для развития личности, индивидуальности, воспитание различных свойств и качеств личности обучающегося [36].

М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров указывают на тот факт, что статус педагогической диагностики до сих пор не определен, чаще всего она отождествляется с проверкой и контролем результатов обучения. По мнению авторов, в понятии «педагогическая диагностика» прилагательное «педагогическая» характеризует следующие особенности: она осуществляется для педагогических целей, т. е. ориентирована на повышение качества образования и развитие личности ученика; представляет информацию о качестве педагогической деятельности; осуществляется при помощи методов, которые органически вписываются в логику педагогической деятельности учителя; с ее помощью усиливаются контрольно-оценочные функции педагогической деятельности; некоторые традиционно применяемые средства и методы обучения и воспитания могут быть трансформированы в средства и методы педагогической диагностики [21]. Современная педагогическая диагностика является результатом интеграции педагогики со смежными науками, например, психологией и социологией.

Педагогическая диагностика связана с педагогическим мониторингом (от англ. *monitoring* – осуществление контроля, слежения) – формой организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы и ее отдельных компонентов с целью комплексного изучения качества ее функционирования и обеспечения развития. Педагогический мониторинг позволяет обеспечить эффективное информационное отражение состояния педагогического процесса, осуществить аналитическое обобщение его результатов и разработать пути повышения качества педагогического процесса. Понятие педагогического мониторинга употребляется в институциональном контексте, когда описывается диагностически обоснованная система непрерывного наблюдения за образовательным процессом и его результатами для принятия управленческих решений, регулирующих и корректирующих деятельность образовательных учреждений. Педагогическая диагностика же относится к педагогу как субъекту педагогической деятельности, который осуществляет диагностическое сопровождение образовательного процесса.

Педагогический мониторинг реализуется в разных видах: дидактический (связан с контролем и оценкой учебных достижений и выступает как система взаимосвязанных педагогических мер диагностики и оценки эф-

фективности процесса обучения); воспитательный (комплексная экспертиза качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций развития воспитательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, условия и результаты воспитания); управленческий (анализ взаимодействия на различных уровнях педагогической системы) и социально-психологический (комплексная технология, объединяющая диагностику, консультацию, коррекцию в единую эффективную систему социально-психологических средств сопровождения педагогического процесса). В диагностической деятельности педагога-предметника важное, но не единственное место занимает дидактический мониторинг.

О. В. Алмазова в составе педагогической диагностики выделяет *дидактическую диагностику*, ориентированную на изучение уровня обученности учащихся; *психолого-педагогическую диагностику*, ориентированную на изучение образовательных возможностей учащихся, их индивидуально-личностных особенностей, значимо определяющих характер школьной адаптации, социализации, духовно-нравственного становления; особенностей поведения; *социально-педагогическую диагностику*, обеспечивающую изучение воспитательного потенциала микро- и макросреды: семьи, ученического коллектива, ближайшей среды вне школы; *управленческую диагностику*, изучение элементов и звеньев образовательного процесса как целостной управляемой системы [3].

В процессе диагностической деятельности педагог осуществляет ряд диагностических процедур:

- определяет цель и задачи диагностики;
- конструирует критерии, показатели и уровни диагностики;
- разрабатывает диагностический инструментарий;
- осуществляет обработку и интерпретацию полученных данных;
- проектирует образовательный процесс с учетом диагностических данных;
- осуществляет прогнозирование перспектив развития объекта диагностики, а также педагогической деятельности, последующее использование результатов педагогической диагностики;
- корректирует педагогический процесс.

Диагностическая деятельность педагога в обучении направлена на системную диагностику учебных возможностей и способностей учащихся, включающих интеллектуальные или умственные способности личности.

Б. М. Теплов под способностями понимает определенные индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые не сводятся к наличному, имеющемуся уже у человека запасу навыков и знаний, но, напротив, обуславливают легкость и быстроту их приобретения. В качестве ведущего показателя общих умственных способностей в процессе педагогической диагностики важное значение имеет критерий обучаемости. Обучаемость – совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т. д.) зависит продуктивность учебной деятельности (З. И. Калмыкова). Обучаемость включает в себя ряд параметров: темп продвижения в учебном материале; экономичность мышления, проявляющаяся в рациональности, стремлении обучающегося к достижению наиболее изящного решения учебной задачи; самостоятельность мышления, проявляющаяся в умении преодолевать учебные затруднения; гибкость мышления (быстрота преобразования способа действия в зависимости от изменения объективной ситуации), степень осознанности учебных действий и др.

А. К. Маркова в качестве показателей обучаемости называет: активность ориентировки в новых условиях; инициатива в выборе необязательных заданий, самостоятельное обращение к более трудным заданиям; настойчивость в достижении поставленной цели и умение работать в ситуации помех, отвлечений, препятствий, которые важно учитывать в процессе педагогической диагностики.

Уровень умственного развития школьников выступает важным фактором успешности/ неуспешности учебной деятельности. Сразу отметим, что речь идет о нормальном интеллектуальном развитии учащихся, которые обучаются в массовой общеобразовательной школе, но уровень умственного развития может быть ниже средних показателей, что затрудняет успешность обучения. В психологии существуют разные определения понятия «уровень умственного развития», так как существует много методологических подходов к его изучению. Н. А. Менчинская и З. И. Калмыкова выделили два слоя умственного развития: 1) фонд действенных (усвоенных) знаний или уровень обученности и 2) обучаемость как способность к приобретению знаний. В психологических исследованиях выявлены закономерная взаимосвязь между обучаемостью и умственным развитием, а также разные степени обучаемости (от высокой до низкой). Чем выше обу-

чаемость, тем выше уровень усвоения учебного материала и тем выше учебные достижения. Поэтому педагогу очень важно в процессе системной диагностики учения школьников и его результатов владеть психолого-педагогическими компетенциями в области исследования феномена обучаемости учащихся.

З. И. Калмыкова подчеркивает, что в знаниях различают содержательную и операциональную стороны. Содержательная сторона знаний включает существенные признаки изучаемых явлений и процессов, а операциональная – приемы, методы познания, позволяющие понять происхождение, способы добывания новых знаний и их применение на практике. Только овладение обеими сторонами знаний обеспечивает способность к самостоятельной мыслительной деятельности. Не соответствующая возрасту и ступени обучения бедность наличных знаний может быть показателем низкого умственного развития. Однако относительно большой фонд знаний еще не дает оснований для вывода о высоком умственном развитии школьника, так как об уровне умственного развития судят по возможности оперировать знаниями и применять их на практике [34]. Отсутствие у школьников минимального объема действенных знаний, необходимых для понимания нового материала, является одной из главных причин отставания школьников в учении, так как понимание нового материала, это всегда установление взаимосвязи с уже изученным материалом, встраивание новой информации в систему уже имеющихся знаний. Если действенных знаний недостаточно или же они отсутствуют вовсе, учащийся пытается механически запомнить новую информацию, но перевести ее в понимание не может.

Диагностика в обучении помогает решать вопросы учебной успешности и успеваемости. При решении проблемы низкой успеваемости важно учитывать не только, что знает и умеет учащийся, т. е. фонд действенных знаний, но и выяснять какова причина несформированности этого фонда. Основной причиной стойкого отставания школьников в учении является несформированность второго пласта уровня умственного развития – общих умственных способностей к усвоению знаний (З. И. Калмыкова). Чем выше умственные способности, тем быстрее и легче ученик приобретает новые знания, оперирует ими и тем выше темп умственного развития. Основа общих умственных способностей – продуктивное мышление, специфика которого заключается в возможности самостоятельного приобретения знаний.

З. И. Калмыкова выделила такие качества ума, как положительные, так и отрицательные, которые определяют продуктивность учебной деятельности, выступающие ориентирами педагогической диагностики в области учебных возможностей:

- *Глубина ума*, проявляющаяся в краткости пути к абстрагированию существенных для решения новых задач признаков, отношений между ними, в высоком уровне их обобщения. Этому качеству противоположна *поверхностность ума*, которая характеризуется выделением внешних, единичных признаков анализируемой ситуации.

- *Гибкость ума* выражается в целесообразной изменчивости мыслительной деятельности, которая отвечает меняющимся условиям учебной ситуации. Качество противоположное – *инертность ума*, выражается в склонности к шаблону, повторении используемого способа решения учебной задачи.

- *Устойчивость ума* позволяет мысленно решать учебную задачу, удерживать в уме ее содержание. *Неустойчивость ума* проявляется в трудности решения задачи в уме.

- *Самостоятельность ума* обеспечивает активный поиск новых знаний, новых путей решения проблемы, особую чувствительность к минимальной помощи, если обучающийся вынужден к ней прибегнуть. При *подражательности ума* человек стремится избежать интеллектуального напряжения путем копирования готовых образцов, использования привычных действий.

Таковы основные качества ума, формирующиеся у школьников в процессе обучения и определяющие специфику способности к усвоению новых знаний, то есть обучаемость. Высокий уровень развития положительных качеств ума создает благоприятные условия для высокого уровня овладения новыми знаниями и высокого уровня учебных достижений. Однако сама по себе высокая обучаемость не может быть гарантией высоких учебных достижений. В исследованиях Н. А. Менчинской и ее сотрудников показано, что на успешность/неуспешность учебной деятельности влияют личностные качества: положительное отношение к труду в целом и учебному труду в частности, интерес к учению, трудолюбие, усидчивость, целеустремленность, ответственность, волевые качества. Такие качества также выступают и объектами педагогической диагностики учебных возможностей школьников для проектирования стратегии и тактики обучения.

Для повышения качества обучения и создания благоприятных условий продуктивного обучения важную роль играет способность педагогов в области исследования причин школьной неуспеваемости, которые связаны с недостатками в развитии различных сфер личности школьника: познавательной, мотивационной, эмоциональной, произвольно-регуляторной. Затруднения в учебной деятельности могут вызываться недостатками развития познавательных процессов (памяти, внимания, воображения, мышления), психолого-педагогическая диагностика которых способствует индивидуализации дидактических процессов, конкретизации педагогических задач на уроке. К числу *недостатков внимания* школьников относят малый объем, неустойчивость, трудности при переключении внимания, неумение распределять внимание, недостаточную концентрацию внимания. Психологи выделяют такие *недостатки памяти* слабоуспевающих учеников, как малый объем кратковременного запоминания, слабая удерживающая способность памяти, слабая опора на мышление, что приводит к поверхностной смысловой обработке учебного материала и механическому его заучиванию. Недостатки мышления школьников связаны с развитием основных мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, установление закономерностей, выделение существенного) и качественными особенностями мыслительной деятельности (неустойчивость мышления, инертность, конкретность и синкретичность мышления, недостаточная обобщенность, однолинейность) [49].

На основе анализа результатов системной диагностики учебных возможностей педагога определяют стратегии обучения, проектируют индивидуальные образовательные маршруты, конструируют образовательные ресурсы. Проектирование образовательного процесса на основе диагностики основано на изучении возможностей и перспектив развития учащихся, сначала изучаются особенности учащихся и их образовательные запросы, а затем в зависимости от них происходит выбор методов и форм обучения. Этот путь отличается от традиционного, когда в зависимости от содержания обучения отбираются методы обучения и лишь затем учитываются возрастные и индивидуальные особенности учащихся [51].

Таким образом, направлениями диагностической деятельности учителя-предметника выступают:

– диагностика мотивации учения, эмоционально-личностного отношения ребенка к окружающему природному и социальному мирам, к самому себе, изучение разнообразных интересов и склонностей и т. д;

– диагностика обучаемости и обученности школьников, выявление уровня развития речи, мышления, памяти, внимания, способностей – познавательных, коммуникативных, творческих, исследовательских и др.;

– изучение степени овладения социальными нормами, уровень развития нравственного, гражданского, правового, экологического самосознания, общественная активность, умения работать в группе, команде, способность к адаптации в изменяющейся социальной среде и др.;

– контроль, проверка и оценка предметных образовательных результатов, диагностика процесса обучения, тестирование учебных достижений;

– анализ эффективности педагогической деятельности, выявление затруднений педагога на предмет обеспечения индивидуальных образовательных запросов и потребностей.

Диагностическая деятельность педагога является важной составляющей его профессиональной деятельности, которая направлена на выявление фактического состояния, специфических особенностей, происходящих изменений в участниках и в самом процессе педагогического взаимодействия, а также на прогнозирование перспектив этих изменений. Педагогический диагноз – конечный педагогический продукт диагностического изучения личности школьника ценен и важен только тогда, когда может стать основой для педагогического прогноза и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов. Целью диагностической деятельности педагога в конечном счете является получение объективной информации для управления самоизменениями школьников, повышения эффективности педагогической деятельности, создание благоприятных условий и возможностей для развития личности ребенка в образовательном процессе.

7.2. Диагностическое сопровождение процесса обучения. Диагностическое сопровождение процесса обучения выражается разнообразными диагностическими материалами, методиками, методами и др. Важное место в диагностическом сопровождении играют методы диагностической деятельности педагога. К ним относятся наблюдение, беседы, интервью, метод экспертных оценок, изучение продуктов деятельности, анкетирование, изучение документации и др.

Наблюдение как метод педагогической диагностики предполагает организованное целенаправленное восприятие и фиксацию педагогических явлений. Педагог должен как можно более точно воспринять, зафиксиро-

вать, проанализировать и оценить изучаемые объекты диагностики. Это метод сбора первичной диагностической информации путем непосредственного восприятия и прямой регистрации всех фактов, относящихся к изучаемому объекту, которые важны и значимы с точки зрения целей педагогической диагностики. Диагностическое наблюдение должно быть подчинено ясной цели и четко сформулированным задачам; данные наблюдения должны фиксироваться в протоколах или дневниках наблюдений и отвечать требованиям надежности и обоснованности. Надежными результаты наблюдения можно считать в том случае, когда при повторном наблюдении в тех же условиях с тем же объектом, они будут идентичными. Процедура и результаты наблюдения будут считаться обоснованными, если они фиксируют именно то, что необходимо зафиксировать. Для достижения объективности важно правильно выбрать единицы наблюдения и закодировать их. *Единица наблюдения* – это простейший поведенческий акт, высказывание, признак объекта наблюдения. С помощью наблюдения можно регистрировать только определенные акты поведения и учебной деятельности школьника. Для этого необходимо определить, какие из них проявляют интересующее педагога свойство или качество. Перед началом наблюдения при разработке инструментария (протоколов) необходимо разработать систему показателей, которые характеризуют изучаемые свойства. Например, по каким признакам можно выделить ситуацию насилия во взаимоотношениях школьников (отказ от общения, обидные клички и др.). Эти показатели должны быть количественно выражены. Наблюдаемых показателей должно быть немного, иначе наблюдатель не успеет зафиксировать их [81].

Для фиксации результатов наблюдения можно использовать несколько способов: а) краткая запись; б) карточки для регистрации информации о наблюдаемых лицах, явлениях, процессах; в) протокол наблюдения (это расширенный вариант карточки); г) дневник наблюдений, куда вносятся необходимые сведения, высказывания, поведение отдельных лиц, собственные размышления, трудности; д) видео-, фото-, аудиозапись.

Таким образом, наблюдение как метод педагогического исследования включает в себя ряд обязательных процедур: выбор объекта наблюдения; формулировка цели и задач наблюдения; определение способа наблюдения и фиксации его результатов, например, с помощью протоколов, дневников, «фотографии» урока и др.; анализ и интерпретация результатов наблюдения (рис. 7.1) [81].



Рис. 7.1 Процедура наблюдения

Примером фиксации результатов наблюдения служит вариант графической записи состояния обученности и обучаемости конкретного ученика, применимая при фронтальной экспресс-диагностике, которая разработана А. К. Марковой [51].

Ф. И.О. учащегося.....

Класс.....

Учебный год.....

1. Знания

Полный запас знаний, близкий к школьной программе	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Запас знаний ограничен
Владеет понятиями, терминами, законами, теорией	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Владеет только конкретными знаниями о фактах
Знания понимает, умеет переформулировать своими словами	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Знания воспроизводит дословно и буквально
Знания гибко переносятся и применяются в новых условиях	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Знания лежат «мертвым грузом» без применения

2. Умение учиться (учебная деятельность)

Понимает смысл учебных заданий и сам ставит учебные задачи	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не ставит сам учебных задач и ориентируется на готовые задачи от учителя
Владеет учебными действиями (изменения, сравнения, моделирования учебного материала)	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Сам активных учебных действий с материалом не выполняет и заучивает готовые формулировки правил
Умеет находить несколько способов решения задачи и сопоставлять их	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Ограничивается выполнением одного способа решения для получения правильного ответа

Выполняет учебные действия быстро, в свернутом виде	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Нуждается в развернутом и постепенном выполнении всех действий, операций
Умеет приемами самоконтроля проверить себя в середине работы и до нее	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Умеет себя проверить только после окончания работы
Адекватно оценивает свои возможности в учебной работе	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Завышает или занижает свои возможности в учебной работе
Умеет оценить свою учебную работу по частям, увидеть свои плюсы и минусы	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Может оценить свою учебную работу только в целом и приблизительно
Выполняет учебные и контрольные действия в уме	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Нуждается в опоре на наглядность (рисунки, схемы)

3. Возможности дальнейшего обучения (обучаемость и умственное развитие)

В новых условиях активно осуществляет ориентировку	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	В новых условиях пассивен
Готов к принятию дозированной помощи взрослого и продвигается в решении после этой помощи	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Помощь взрослого не помогает (мало помогает)
Ставит самостоятельные задачи самообучения	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Самостоятельно задач не ставит, ориентируется только на задачи извне
Проявляет познавательную инициативу, выходит за пределы обязательных заданий	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Инициативу не проявляет
Осознает ход и смысл решения (есть рефлексия в учебной деятельности)	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Способы решения не осознает (низкий уровень рефлексии)
Умеет переходить самостоятельно от одного этапа учебной работы к другому (есть самоорганизация, произвольность)	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет без указания взрослого переходить к другим этапам работы, низкие уровни самоорганизации
Работает экономично, в быстром темпе. Работоспособен, вынослив	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1	Медлителен. Быстро истощается, устает

В ситуациях, когда необходимо получить информацию о явлениях и процессах, которые недоступны прямому наблюдению и не отражены в анализируемых документах, используется *метод опроса*. Опрос – метод непосредственного или опосредованного сбора первичной информации, путем ответа на вопросы анкеты или интервьюера, содержание которых представляет проблему исследования. Опросы классифицируются по различным основаниям. Прежде всего, выделяют анкетные опросы и интервью. По характеру взаимосвязи исследователя и респондента опросы делятся на *очные (личные)*, в процессе которых осуществляется непосредственный контакт исследователя с респондентом, и *заочные*, в процессе которых контакта не происходит. К очным обычно относят *интервью*; к заочным – *анкетные опросы*. По степени формализации – на *стандартизированные*, то есть такие, которые проводятся по заранее подготовленному плану, и *нестандартизированные*, то есть свободные.

Специфическим видом опроса является *опрос экспертов*, например, всех учителей, которые работают в классе. В качестве примера использования метода экспертной оценки приведем экспертный опрос педагогов в области развития личностных и метапредметных компетенций учащихся. При разработке показателей достижения личностных и метапредметных результатов обучения, использовались идеи педагогической таксономии Б. Блума, типологизации включенности ученика в учебную деятельность А. К. Марковой [51], психолого-педагогических критериев учебной работы школьника как субъекта учения Е. Д. Божович [10]. Данные критерии позволяют методом экспертной оценки определить 4 уровня развития личностных результатов обучения: крайне низкий, низкий, средний и высокий (таблица 7.1).

Таблица 7.1

Карта экспертной оценки личностных образовательных результатов

Баллы	Показатели достижения результата	ФИО учащихся					
1. Личностные результаты образования							
1.1 Умеет находить в учебной деятельности значимый для себя смысл							
0	Не понимает личностной значимости учения, безразличное или отрицательное отношение к учебной деятельности						
1	Личностно значимый смысл учения проявляется как неустойчивые переживания новизны и интереса, возникают предпочтения одних учебных предметов другим						

Баллы	Показатели достижения результата	ФИО учащихся					
2	В целом находит личностный смысл учения по большинству школьных предметов						
3	Понимает личностный смысл учения, учебная деятельность переходит в самообразовательную						
1.2 Умеет реализовывать в обучении свои ценности через формирование целей и задач учебной деятельности							
0	Так как учебная деятельность не сформирована, не связывает личностные ценности с целями и задачами учения						
1	Принимает и первично осмысливает цели и задачи, которые ставит учитель						
2	Умеет переопределять и доопределять цели и задачи, которые ставит учитель, осмысливает соотношение своих ценностей и внешних целей						
3	Формирует цели и задачи учения как отражение своих личностных ценностей и мотивов, умеет ставить перспективные, нестандартные цели учебной деятельности						
1.3 Демонстрирует познавательный интерес к учебному предмету (материалу)							
0	Познавательный интерес почти не обнаруживается за исключением реакции на яркий, занимательный материал						
1	Демонстрирует неустойчивый, ситуативный познавательный интерес новизны и интереса						
2	Демонстрирует избирательный познавательный интерес к предметам (материалу), избирательность интереса порой не мотивирована						
3	Демонстрирует устойчивый познавательный интерес к учению и школьным предметам, система мотивов учебной деятельности иерархизирована и сбалансирована						
1.4 Умеет реализовать свой познавательный интерес в образовательном процессе							
0	Демонстрирует безразличное или отрицательное отношение к выполнению любых учебных задач						
1	Демонстрирует положительную реакцию на новый материал, касающийся конкретных фактов, познавательный интерес возникает стихийно и ситуативно, кратковременная и неустойчивая активность						
2	Демонстрирует охотное включение в решение учебных задач, в основном умеет реализовать свой познавательный интерес в процессе обучения						

Баллы	Показатели достижения результата	ФИО учащихся					
3	Познавательные интересы занимают важное место в иерархии мотивов учения, умеет их реализовать в образовании и самообразовании						
1.5 Высоко оценивает личную и социальную значимость образования							
0	Не понимает личностную и социальную значимость учения						
1	Формирует первоначальное представление о личной важности образования, не осознает социальную значимость учения, доминирующими являются внешние мотивы						
2	Понимает значимость образования для личной успешности						
3	Высоко оценивает личную и социальную значимость образования, предвидит социальные последствия своей учебы						
1.6 Демонстрирует отсутствие «ошибкобязни» в условиях выражения собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения							
0	Демонстрирует «ошибкобязнь» в процессе обучения						
1	Демонстрирует эмоциональный дискомфорт при предъявлении нового, нестандартного задания или вида работы, при возникновении сомнений, трудностей						
2	Демонстрирует потребность в преодолении шаблонов репродуктивного воспроизведения материала, «ошибкобязнь» почти не проявляется						
3	Испытывает эмоциональный комфорт при предъявлении нового, нестандартного задания или вида работы, при возникновении сомнений, трудностей, демонстрирует мотивационную готовность к открытию новых знаний и способов деятельности в ходе обучения						

Метапредметные образовательные результаты включают познавательные способности учащихся, которые содержат умения анализировать, сравнивать, обобщать, делать выводы, регулятивные и коммуникативные умения. Вариант карты экспертной оценки таких результатов обучения представлен в таблице 7.2.

Карта экспертной оценки метапредметных образовательных результатов

Бал- лы	Показатели достижения результата	ФИО учащихся					
Метапредметные результаты							
1. Познавательные умения, способы мышления и деятельности							
1.1 Умеет анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, делать выводы							
0	Умственные действия не сформированы						
1	Ученик выполняет умственные действия с помощью учителя или по образцу: допускает в процессе анализа и синтеза наличие субъективного содержания; устанавливает сходство и различие по внешним эмпирическим признакам; эмпирически отличает существенные свойства изучаемых объектов от несущественных; воспроизводит готовые выводы						
2	Ученик выполняет умственные действия с помощью частных приемов: осознает структуру изучаемого материала; умеет строить целостный предметный образ изучаемого материала; осуществляет сравнение по заданному основанию; умеет обобщать используя конкретные свойства; умеет делать выводы по аналогии						
3	Ученик выполняет умственные действия с помощью обобщенных приемов: осознает принципы организации материала из различных частей; умеет строить целостный образ изучаемого материала, в том числе с помощью междисциплинарных связей; находит различные основания для сравнения и самостоятельно их использует; умеет обобщать на основе существенных признаков; понимает логическую основу умозаключений и выводов						
1.2 Умеет оперировать понятиями							
0	Не умеет оперировать понятиями, воспроизводит определение понятия с помощью учителя						
1	Узнает и правильно воспроизводит определение понятия						
2	Знает принцип определения понятия, умеет воспроизводить определение понятия, с помощью учителя формулирует понятие и устанавливает его место в изученном материале						

Баллы	Показатели достижения результата	ФИО учащихся					
3	Самостоятельно формулирует определение понятия, владеет процедурами сравнения и классификации, умеет устанавливать отношения между понятиями						
1.3 Умеет сопоставлять наглядные и вербальные формы предъявления учебного материала, выбирать оптимальную форму							
0	Не осознает разнообразие форм предъявления учебного материала, действует по образцу						
1	Переводит вербальную форму учебного материала в знаковую с помощью учителя						
2	Умеет сопоставлять наглядные и вербальные формы предъявления учебного материала, выбирать оптимальную форму						
3	Умеет сопоставлять наглядные и вербальные формы предъявления учебного материала, создавать и выбирать оптимальную форму						
1.4. Ориентируется в структуре учебного задания, связях его компонентов							
0	Самостоятельно не ориентируется в структуре учебного задания, копирует выполнение						
1	Ориентируется в структуре учебного задания и содержании его компонентов с помощью учителя						
2	В целом ориентируется в структуре учебного задания, связях его компонентов: инструкции, образцов, требуемого результата						
3	Ориентируется в структуре учебного задания, связях его компонентов: инструкции, образцов, требуемого результата, умеет составлять собственные оригинальные задания или новые типы учебных задач						
2. Регулятивные умения							
2.1 Умеет организовать познавательную деятельность: ставить цели и задачи, разрабатывать план деятельности, подбирать средства решения задач							
0	Не умеет организовать познавательную деятельность, не умеет ставить учебные цели, не умеет выполнять действие по развернутой инструкции учителя.						
1	Выполняет простые учебные действия на основе образца и инструкции.						
2	Умеет не только воспроизводить образцы, но и осуществлять учебные действия по собственной						

Бал- лы	Показатели достижения результата	ФИО учащихся					
	инициативе, различает способы и результаты учебной деятельности, способен к поиску разнообразных способов и средств достижения результата, умеет планировать свою учебную деятельность						
3	Умеет ставить цели и задачи познавательной деятельности, в том числе, перспективные и нестандартные, разрабатывать и реализовывать план, преодолевать препятствия, разрабатывать или подбирать средства решения задач						
2.2. Контролирует, оценивает, корректирует свою деятельность и ее результаты							
0	Не владеет способами контроля, оценки и коррекции учебной деятельности и ее результатов						
1	Владеет простыми видами самоконтроля и самооценки (по образцу), ориентируется на внешний контроль, оценку и коррекцию						
2	Умеет контролировать и оценивать свою учебную деятельность и ее результаты, осуществляет коррекцию с некоторой помощью учителя						
3	Высоко развито контрольное и оценочное отношение к процессу своей работы над материалом, умеет прогнозировать результаты, умеет контролировать соответствие используемых средств для решения стоящей перед ним задачи, выбор необходимых для этого правил, формул, приемов-предписаний, образцов и т.д.						
2.3. Владеет рефлексивными процедурами							
0	Не владеет рефлексивными процедурами						
1	Фиксирует и преодолевает затруднения, возникающие в учебной деятельности при помощи учителя						
2	Умеет выделять затруднения, возникающие в образовательной деятельности, преодолевать их частично самостоятельно, частично с помощью учителя						
3	Умеет выделять затруднения, возникающие в образовательной деятельности, выходить в рефлексивную позицию и находить способ и средства преодоления затруднений						

Баллы	Показатели достижения результата	ФИО учащихся					
2.4. Умеет строить коммуникативное взаимодействие							
0	Не умеет донести свою мысль до других, не сформированы умения коммуникативного взаимодействия						
1	Коммуникативное взаимодействие затрудняет волнение или ограниченный словарный запас, не умеет аргументированно отстаивать свою точку зрения, как правило, не может гибко (разумно и осознанно) менять свою позицию, даже если понимает необходимость этого шага						
2	В основном владеет разными позициями в коммуникации: автор, понимающий, эксперт, организатор коммуникации, умеет отстаивать свою позицию, но не всегда аргументированно, не всегда может в случае необходимости гибко (разумно и осознанно) менять свою позицию						
3	Владеет разными позициями в коммуникации: автор, понимающий, эксперт, организатор коммуникации, умеет аргументированно отстаивать свою позицию в ситуации коммуникативного взаимодействия, может гибко (разумно и осознанно) менять свою позицию в случае необходимости						

Заполненная карта экспертной оценки представлена в таблице 7.3. Подобные карты используются с поддержкой информационных технологий, например, с помощью программы Microsoft Excel. Карты экспертной оценки (таблицы 7.2 и 7.3) могут быть примером разработки критериев и показателей в процессе диагностической деятельности педагога. Результаты диагностики выступают основаниями для формулировки педагогических задач и их решения в ходе обучения. В контексте решения поставленных задач педагог выбирает методы, технологии, формы обучения, конструирует образовательные ресурсы, контрольные задания и др. А. К. Маркова отмечает, что характер поставленных и достигнутых развивающих задач для учащихся может быть предметом обсуждения на методическом объединении, педагогических советах, в творческих группах учреждения образования. Заместитель директора по учебной работе может также проанализировать состояние развивающих задач в обучающей деятельности учителя на основе изучения планов, наблюдения на уроках, бесед с учителями, школьниками [51].

Таблица 7.3

Карта экспертной оценки личностных и метапредметных образовательных результатов (фрагмент)

№	Ф.И. учащегося	Личностные результаты							Метапредметные результаты									Личные и метапредметные результаты, %	Предметные умения и навыки, %	ИТОГ, %	
									Познавательные умения, способности мышления и деятельности					Регулятивные умения							
		Умеет находить в учебной деятельности значимый смысл	Умеет формировать цели и задачи учебной деятельности	Демонстрирует познавательный интерес	Умеет реализовывать познавательный интерес	Высоко оценивает личностную и социальную значимость образования	Оценивает роль учебной дисциплины в своих планах на будущее	Демонстрирует отсутствие "ошибкобоязни"	Умеет анализировать и синтезировать, сравнивать, обобщать, делать выводы	Умеет оперировать понятиями	Умеет анализировать структуру текстов	Умеет сопоставлять наглядные и вербальные формы представления учебного материала	Ориентируется в структуре задания	Составляет собственное задание	Умеет ставить цели и задачи, разрабатывать план деятельности.	Умеет строить коммуникацию	Контролирует, оценивает, корректирует результаты своей деятельности				Владеет рефлексивными процедурами
1	Даниил	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	76,47	63,64	70,05
3	Дмитрий	2	2	2	1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	64,71	57,58	61,14
4	Ксения	2	1	2	2	3	3	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	60,78	54,55	57,66
5	Евгения	2	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	64,71	60,61	62,66
6	Валерия	2	2	2	1	3	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	52,94	51,52	52,23
7	Егор	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	70,59	57,58	64,08
8	Алина	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	70,59	57,58	64,08
9	Андрей	2	2	2	1	3	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	2	58,82	51,52	55,17
10	Елизавета	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	72,55	60,61	66,58

Примером использования метода опроса может служить методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей учащихся (Методика взята из книги «Зеер, Э. Ф. Практикум по психологии профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, И. М. Намятова, Ж. А. Панова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 153 с.) [27].

Инструкция. Вашему вниманию предлагается 40 вопросов, на каждый из которых нужно дать ответ «да» или «нет». Помните, что «плохих» и «хороших» ответов нет. Не старайтесь произвести своими ответами благоприятное впечатление. Свободно и искренне выражайте свое собственное мнение.

Текст опросника

1. Есть ли у Вас стремление к установлению знакомств с различными людьми?
2. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненной Вам кем-либо из Ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
6. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время за книгами или за какими-либо другими занятиями, чем с людьми?
8. Если возникли некоторые помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вам отказаться от своих намерений?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вам включаться в новые для Вас компании (коллективы)?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты и общаться с незнакомыми людьми?
14. Стараетесь ли Вы добиться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?

15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?
17. Четко ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
18. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых Вам людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли, что Вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую для Вас группу?
30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе на производстве (в школе)?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято Вашими товарищами?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомый для Вас коллектив?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?

35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенно и спокойно, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?

36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37. Верно ли, что у Вас много друзей?

38. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания в среде своих товарищей?

39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Обработка и интерпретация результатов

Коэффициент сформированности данных показателей (К2) и (О) рассчитывается путем деления общего количества совпадений ответов испытуемого с ключом на 20.

Ключ

Коммуникативные склонности (К 2)	Да: 1,5,9,13,17,21,25,29,33,37 Нет: 3,7,11,15,19,23,27,31,35,39
Организаторские склонности (О)	Да: 2,6,10,14,18,22,26,30,34,38 Нет: 4,8,12,16,20,24,28,32,36,40

Следует помнить, что методика позволяет констатировать лишь достигнутый уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей личности и что при наличии положительной мотивации, целеустремленности, надлежащих условий деятельности эти склонности могут развиваться.

Анализ, обработка и интерпретация результатов

Уровень развития ключевых квалификаций можно анализировать как по отдельным шкалам, так и по среднему коэффициенту:

$$K_{Cp} = (H + K1 + Д + В + K2 + O) / 6.$$

Шкала оценок:

$K_{Cp} = 0-0,30$ – низкий уровень;

$K_{Cp} = 0,31-0,70$ – средний;

$K_{Cp} = 0,71-1,0$ – высокий.

Интервью – метод получения необходимой информации путем проведения по определенному плану беседы, при которой осуществляется непосредственный контакт интервьюера с респондентом, и запись ответов

производится либо интервьюером, либо на цифровые носители. Интервью можно рассматривать как определенную форму педагогического взаимодействия интервьюера и респондента. Специфика этого метода состоит в следующем:

1. С помощью интервью получают глубинную информацию о мнениях, мотивах и представлениях респондентов.

2. Непринужденная обстановка, к которой надо стремиться при беседе, способствует повышению искренности ответов.

3. При непосредственном контакте с респондентом интервьюер может вести наблюдение за его психологическими реакциями и при необходимости скорректировать ситуацию.

4. Личное общение способствует более серьезному отношению респондента к процедуре опроса.

Интервью можно использовать как для диагностики учебных возможностей, так и для анализа особенностей педагогической деятельности. Ценность метода интервью мнений заключается в установлении личного контакта с респондентами, возможности получить данные оперативно, уточнить их в виде собеседования. К правилам применения метода интервью мнений относятся следующие положения:

– беседовать только по вопросам, непосредственно связанным с исследуемой проблемой;

– формулировать вопросы четко и ясно, учитывая степень компетентности в них собеседника;

– подбирать и ставить вопросы в понятной форме, побуждающей респондентов давать на них развернутые ответы;

– избегать некорректных вопросов, учитывать настроение, субъективное состояние собеседника;

– не проводить беседу второпях, в возбужденном состоянии;

– выбирать такое место и время проведения беседы, чтобы никто не мешал ее ходу, поддерживал доброжелательный настрой [85].

Метод изучения продуктов деятельности позволяет собрать интересующую педагога информацию, анализируя и оценивая разнообразный материал. Например, можно изучать творческие, графические, письменные и др. продукты деятельности учащихся, которые позволяют получать разнообразные сведения об уровне обученности и воспитанности, склонностях и интересах учеников, стилях мышления и др.

Метод изучения педагогической документации позволяет педагогу получить объективные данные об изучаемой проблеме. Анализуются различные виды документов, например, служебные характеристики; личные дела, автобиографии, протоколы разнообразных советов и собраний, ученические дневники, классные журналы, планирующая документация, приказы и распоряжения руководства образовательных учреждений и др.

Для анализа педагогической деятельности и способности педагога спроектировать и провести урок, ориентированный на развитие не только предметных, но также личностных и метапредметных компетенций учащихся в качестве диагностического средства используется лист оценки урока. Он может быть использован как для внешней экспертизы урока и его анализа, так и для самоанализа и формулировки задач профессионального развития и самообразования. Кроме того, данный диагностический инструмент служит для оценки уровня развития методологической культуры педагога.

Таблица 7.4

Лист наблюдения урока, ориентированного на развитие личностных и метапредметных компетенций учащихся

Низкий уровень методологической культуры педагога	1	2	3	4	5	Высокий уровень методологической культуры педагога
1. Целеполагание, мотивация и организация учебной деятельности						
Цели объявляются учителем или вообще не называются, целеполагание не выступает мотивирующим для обучающихся фактором						Обеспечивается совместное целеполагание на уроке учителя и обучающихся, личностно значимое целеполагание выступает важным мотивационным стимулом
Обучающиеся не осознают своих учебных задач, не понимают способов действий по их достижению						Обучающиеся осознают свои учебные задачи, создаются условия для самоопределения обучающихся в учебных ситуациях по отношению к целям и способам деятельности
Образовательные цели и задачи носят предметный характер, связаны с усвоением ЗУНов						Образовательные цели и задачи включают личностные, метапредметные и предметные результаты
Осуществляет мотивацию учебной деятельности с опорой на внешние мотивы, не уделяет внимания формированию						Целенаправленно формирует познавательный интерес, который выступает смыслообразующим мотивом в полимоти-

Низкий уровень методологической культуры педагога	1	2	3	4	5	Высокий уровень методологической культуры педагога
познавательного интереса, не индивидуализирует работу с мотивационной сферой обучающихся						вированной учебной деятельности, осуществляет индивидуализацию работы с мотивационной сферой, обеспечивает развитие способности обучающихся к самоопределению
Стихийная учебная деятельность, обучающиеся выступают как объекты педагогических воздействий						Целенаправленная организация и формирование учебной деятельности, педагог демонстрирует способности формирования субъектной позиции обучающихся на уроке
2. Руководство самостоятельной познавательной деятельностью и управление личностным развитием обучающихся						
Демонстрирует традиционный подход к проведению урока, опирается на учебную информацию как на основной источник содержания образования						Педагог владеет задачей-целевой стратегией обучения, осознанно использует деятельностное содержание образования и междисциплинарные связи
На уроке не уделяется внимание формированию метапредметных способов деятельности (анализ, синтез, сравнение, обобщение, формулировка выводов, оперирование понятиями и др.).						На уроке создаются условия для формирования метапредметных способов учебной деятельности
Учитель реализует в основном позицию транслятора знаний						Учитель демонстрирует полипозиционную педагогическую деятельность, реализует разные педагогические позиции на уроке: эксперт, организатор коммуникации, модератор, консультант и др.
Самостоятельная познавательная деятельность обучающихся почти не организуется, обучающиеся пассивны в построении совместных действий, большую активность проявляет учитель						Демонстрирует способность к организации самостоятельной познавательной деятельности, обучающиеся активны в построении совместных действий, большую активность проявляют учащиеся

Низкий уровень методологической культуры педагога	1	2	3	4	5	Высокий уровень методологической культуры педагога
Предлагаемые обучающимся задания строго алгоритмизированы, обучающиеся не имеют возможности действовать от-лично от инструкции по их выполнению						Учебные задания вариативны, обучающиеся имеют возможность выбора по степени сложности, тематической направленности, способам деятельности, разным вариантам выполнения и формам представления
Самостоятельная работа используется редко, задания для самостоятельной работы одинаковы для всех						Используется дифференцированная самостоятельная работа обучающихся с включением взаимопроверки
Взаимодействие строится в форме руководства и подчинения, общение носит формальный характер						Организует диалог и полилог на уроке, владеет разными организационными формами дискуссионного диалога, образцами дискурсивных практик, реализует управленческую позицию с организационно-техническим отношением к коммуникации на уроке
Урок в основном строится на репродуктивных технологиях и фронтальной работе						Используются активные технологии, они адекватны возрастным особенностям обучающихся, учебному содержанию, месту урока в системе освоения учебной темы
Арсенал ресурсного обеспечения учебно-познавательной деятельности обеднен, на уроке используются традиционные информационные материалы (учебник, рабочая тетрадь)						На уроке используется разнообразное ресурсное обеспечение учебно-познавательной деятельности, в том числе учебные материалы разных форматов (текст, графика, аудио, видео)
ИКТ используются формально, преобладает иллюстративная функция						ИКТ способствуют организации активной учебно-познавательной деятельности
Преобладает авторитарный стиль общения						Демонстрирует гибкий подход с преобладанием демократического стиля общения

Низкий уровень методологической культуры педагога	1	2	3	4	5	Высокий уровень методологической культуры педагога
3. Контроль и оценка на уроке, организация рефлексивных процедур						
Используется отметка в балльном выражении как формально-условное средство оценивания						Реализуется содержательное оценивание образовательных результатов
Контролирует и оценивает учебную деятельность и ее результаты учитель						Наряду с оценкой учителя широко используется взаимопроверка и самооценка, самоконтроль и самооценка
Учитель не уделяет внимания критериям оценивания образовательных результатов						На уроке организуется специальная работа по осмыслению критериальной базы учебных достижений
В качестве образовательных результатов выступают в основном предметные знания, умения и навыки						Выделяются три вида результатов обучения: личностные, метапредметные и предметные
Рефлексивная оценка обучающимися своей деятельности отсутствует						Образовательный процесс носит рефлексивный характер, обучающиеся способны к рефлексии процесса и результатов своей деятельности
Учитель не уделяет внимания преодолению затруднений, возникающих в учебной деятельности						Организуется специальная работа по рефлексивному осмыслению затруднений, возникающих в учебно-познавательной деятельности, и способов их преодоления
4. Организация домашней самостоятельной работы						
Преобладает формальное предъявление заданий для самостоятельной домашней работы						Учитель ориентирует в структуре учебных заданий для домашней работы, при необходимости инструктирует обучающихся, предъявляет образцы выполнения
Учебные задания для самостоятельной домашней работы одинаковы для всех, учитель не владеет способами организации индивидуальных образовательных траекторий						Учебные задания для самостоятельной домашней работы носят разноуровневый дифференцированный характер, присутствуют задания свободного выбора обучающимися с целью обеспечения индивидуальных образовательных траекторий

Низкий уровень методологической культуры педагога	1	2	3	4	5	Высокий уровень методологической культуры педагога
Обучающиеся не привлекаются к конструированию контрольно-оценочных заданий						Учитель стимулирует обучающихся к составлению собственных оригинальных заданий или новых типов учебных задач
Не обеспечивается связь урочной и внеурочной деятельности						Прослеживаются связи урочной и внеурочной деятельности, организуется проектная, исследовательская, творческая деятельность обучающихся за рамками урока
Не уделяется внимания созданию развивающей образовательной среды						Организуется дистанционная поддержка самостоятельной домашней работы

Таким образом, диагностическое сопровождение процесса обучения представляет собой разнообразные методы, методики и средства диагностической деятельности педагога. Система диагностического сопровождения обеспечивает проектирование образовательного процесса, а также решение педагогических задач на основе выявления индивидуальных потребностей учащихся и их учебных возможностей, создает условия для реализации личностно ориентированного подхода и педагогической поддержки в процессе обучения.

7.3. Контроль и оценка учебных достижений.

Контроль и оценка учебных достижений являются неотъемлемой частью процесса обучения, играют большую роль в обеспечении качества образования, мотивации учения и развития личности обучающегося. Объектом контроля и оценки являются учебные достижения учащихся, определенные в требованиях образовательных стандартов общего среднего образования к метапредметным и предметным результатам освоения содержания образовательных программ общего среднего образования, основных требованиях к результатам учебной деятельности, предъявленных в учебной программе по учебному предмету.

В методических указаниях Министерства образования Республики Беларусь по организации контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся применяются следующие определения:

– контроль – процедура проверки соответствия результатов учебной деятельности каждого учащегося требованиям образовательных стандартов общего среднего образования к образовательным (метапредметным, предметным) результатам освоения содержания образовательных программ общего среднего образования, основным требованиям к результатам учебной деятельности учащихся, предъявляемым в учебных программах по учебным предметам;

– оценка – процесс, деятельность (действия) по установлению степени соответствия реально достигнутых результатов учебной деятельности каждым учащимся требованиям образовательных стандартов общего среднего образования к образовательным (метапредметным, предметным) результатам освоения содержания образовательных программ общего среднего образования, основным требованиям к результатам учебной деятельности учащихся, предъявляемым в учебных программах по учебным предметам;

– отметка – результат процесса оценивания учебных достижений учащихся, его условно-формальное количественное выражение в баллах или в словесных формулах («зачтено», «не зачтено», «не аттестован(а)»);

– учебные достижения учащегося в учебной деятельности – наличие и функциональность знаний и умений, их глубина и прочность; наличие опыта деятельности, опыта социальных отношений, готовность и мотивация к применению их при решении учебных, жизненно важных проблем; стремление к развитию творческих способностей, продолжению получения образования на следующей ступени общего среднего образования, на более высоком уровне образования [57].

Сущность контрольно-оценочной деятельности учителя на уроке, функции и методы контроля учебных достижений описаны во второй главе учебного пособия. В этой части учебного пособия опишем инновационные подходы к контролю и оценке учебных достижений в контексте активизации учебной деятельности, внедрения взаимо- и самооценки.

Современная система оценивания направлена на получение информации о процессе преподавания и процессе учения. Учащиеся включаются в контрольно-оценочную деятельность. Благодаря этому включению учащиеся приобретают способности к самооценке и самоанализу, разработке и использованию критериальной базы системы оценивания, разнообразных методов, форм и средств оценки процесса и результатов обучения.

Важно обеспечить развивающую функцию оценивания, которая проявляется в том, что оценивание, по мнению О. Б. Даутовой, помогает учащимся учиться на своих ошибках; понимать, что важно, что получается и не получается; отслеживать собственный процесс движения в освоении содержания образования [20]. Инновационные подходы и стратегии оценивания включают три параметра: 1) ученики имеют возможность видеть и понимать свои успехи и неудачи; 2) владеют процедурами и инструментами оценки; 3) управляют своей учебной деятельностью [20].

К инновационным подходам оценивания относится стратегия активной оценки. Активная оценка рассматривается в качестве стратегии обучения, предоставляющей возможности учащимся постоянно видеть свои учебные достижения, понимать затруднения и ошибки, осваивать процедуры контроля и оценки учебных достижений, что приводит к самоуправляемому обучению. В качестве основных элементов активной оценки выступают постановка целей, определение критериев оценки, взаимная и самооценка, обратная связь, ключевые опросы [1]. Предметом активной оценки выступает весь цикл учебной деятельности, в том числе и ее разнообразные результаты. Н. И. Запрудский отмечает, что активная оценка обеспечивает такую позицию ученика на уроке, когда обучающийся знает, чему он должен научиться; понимает этап освоения содержания образования; сознательно отвечает за свой прогресс в обучении; осуществляет самоконтроль и самооценку процесса и результата обучения; использует данные обратной связи для управления самообучением [25].

Для академических достижений учащимся необходимы некоторые условия в контексте оценочной деятельности: индивидуальная связь с учителем и возможность корректирования своих ошибок и неудач; поощрения и подсказки; информация о учебной работе и ее продуктах, а не о личностных особенностях; время на исправление ошибок [25].

Для развития самооценочных умения используются оценочные листы, например для оценки уровня усвоения темы (таблицы 7.5; 7.6).

Таблица 7.5

Оценочный лист оценки уровня усвоения темы [25]

Учебный элемент	Не знаю	Знаю	Понимаю	Могу объяснить другому

Оценочный лист-дневник

Фрагмент учебного материала	Что я понимаю, знаю и умею?	Что не выучил?	Почему не выучил?

При оценке учебных достижений основную значимость имеет не только освоение системы знаний и умение воспроизводить их в стандартных учебных ситуациях, но и способность применять эти знания при выполнении учебно-познавательных, учебно-практических и приближенных к реальным условиям заданий [57].

7.4. Рефлексия в процессе обучения. Рефлексию можно рассматривать как компонент структуры учебной деятельности. Понятие рефлексии (от лат. *Reflexio* – обращение назад, отражение) рассматривается в философии, педагогике, психологии. Философское определение рефлексии связано с размышлением индивида о самом себе, самонаблюдением, анализом собственных действий, мыслей, эмоций, обращением сознания на себя, размышлением о своем внутреннем состоянии. В философии произошло выделение данного термина и самой рефлексии в качестве предмета исследования. В XVII веке английский философ Дж. Локк впервые употребил понятие «рефлексия», подразумевая под ним процесс, за счет которого происходит получение нового знания.

Психологи рассматривают рефлексию как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Можно выделить две традиции в трактовке рефлексивных процессов: анализ собственного сознания и деятельности и рефлексивное понимание межличностного общения. Рефлексия – это не только понимание самого себя, но и того, как другие воспринимают и понимают «рефлексирующего», его личные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. В начале XX века А. Бузман впервые выделил рефлексивную психологию в качестве самостоятельной дисциплины. В современной психологии выделяют такие типы рефлексии: интеллектуальную – анализ знаний об объекте и способов действия с этими знаниями; личностную – исследование собственных поступков, постижение своей «Я-концепции», образов собственного «Я»; коммуникативную – изучение особенностей группового общения; кооперативную – анализ успешности/неуспешности совместных действий коллективных субъектов.

Общими психологическими механизмами рефлексии являются остановка, фиксация, отстранение, объективация, оборачивание [61].

Остановка. Прекращение содержательной деятельности в ситуации, связанной с исчерпанием возможностей ее разрешения. Ситуация рассматривается как неразрешимая в данных условиях, так как прежний опыт не может обеспечить положительные результаты. Попытки решить проблему известными способами неэффективны, поэтому они прекращаются как бессмысленные.

Фиксация. Анализ хода и результатов предшествующей работы и формирование суждений.

Отстранение. Изучение «себя действующего» в отстраненной позиции. Реализуется способность видеть свои действия в зависимости от произвольно выбранной ситуации.

Объективация. Анализ своих действий в системе существующих или возможных. Восстановление прошлого опыта и конструирование образа собственного будущего. Отслеживание причин и возможных последствий своих действий.

Оборачивание. Возвращение к начальной ситуации, но с новой позиции и с новыми возможностями.

Методологическое определение рефлексии связано с анализом деятельности для ее нормирования. Субъект деятельности должен реконструировать собственные затруднения и найти пути выхода из них. Рефлексия субъектом собственной деятельности может рассматриваться в трех формах: ситуативная, ретроспективная и перспективная. Ситуативная рефлексия выступает в виде «мотивировок» и «самооценок» и обеспечивает включенность субъекта в ситуацию деятельности «здесь и сейчас». Ретроспективная рефлексия служит для анализа деятельности, выполненной в прошлом. Перспективная или проспективная рефлексия направлена на планирование будущей деятельности.

В педагогику понятие рефлексии особенно активно вошло лишь в последнее десятилетие. Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс и результат фиксирования субъектами (участниками педагогического взаимодействия) состояния своего развития, саморазвития и причин этого (С. С. Кашлев).

Структура процесса рефлексии (по С. С. Кашлеву):

- рефлексия педагогом деятельности учащихся;
- рефлексия педагогом своей педагогической деятельности;

- рефлексия учащимися своей деятельности;
- рефлексия учащимися педагогического взаимодействия (рис.7.1).

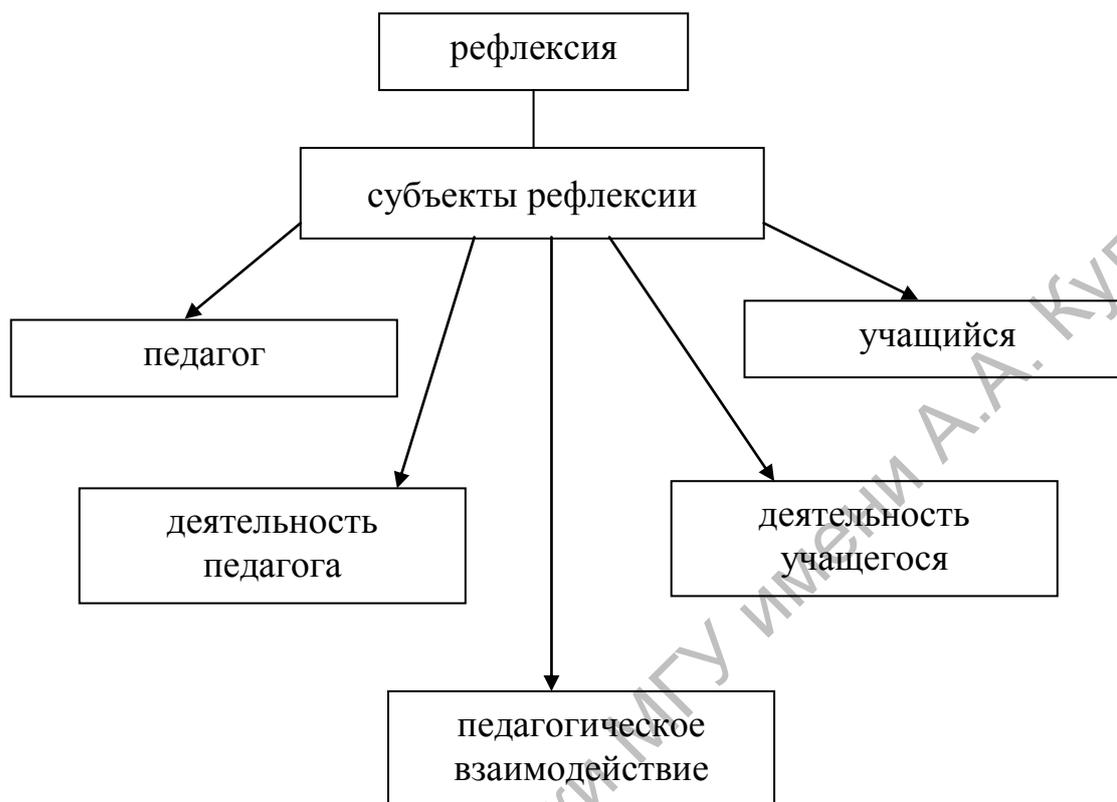


Рис. 7.2. Структура рефлексии в педагогическом процессе [36]

Функции рефлексии в педагогическом процессе [38]

- *проектировочная* (проектирование деятельности участников педагогического процесса);
- *организаторская* (организация наиболее эффективных способов взаимодействия в совместной деятельности);
- *коммуникативная* (как условие продуктивного общения участников педагогического процесса);
- *смыслотворческая* (формирование осмысленности деятельности и взаимодействия);
- *мотивационная* (определение направленности совместной деятельности участников педагогического процесса на результат);
- *коррекционная* (побуждение к изменению во взаимодействии и деятельности).

А. В. Хуторской выделяет такие уровни овладения учащимися навыками рефлексии в учебной процессе:

- припоминание элементов выполненной на уроке деятельности;

- фиксация изученного содержания по той или иной теме школьного курса;
- выявление собственных результатов познавательной деятельности и способов их получения;
- определение затруднений в деятельности, возникающих противоречий;
- вербальные формы рефлексии;
- эмоционально-образные способы рефлексии;
- рефлексивное построение образовательного среза по изучаемым темам;
- встраивание полученных образовательных продуктов в общую знаниевую систему или теоретическую схему;
- построение многоуровневой рефлексивной модели, описывающей технологии деятельности отдельных участников образовательного процесса и их взаимодействие;
- построение модели деятельности, включающей в себя весь спектр траекторий, сфер и продуктов деятельности, а также возникающие затруднения и способы их решения [88].

Необходимо понимать сущность рефлексии как типа профессиональной деятельности учителя и как способа деятельности учащихся. Рассмотрим различные технологии рефлексии как способы самоанализа деятельности учащихся на уроке. В учебном процессе представлены такие виды рефлексии, как: 1) рефлексия настроения и эмоционального состояния участников педагогического процесса; 2) рефлексия учебной деятельности и ее результатов; 3) рефлексия содержания учебного материала.

При организации рефлексии эмоционального состояния участников педагогического взаимодействия осуществление рефлексивных процедур целесообразно в начале урока с целью установления эмоционального контакта с группой и в конце деятельности. Применяются карточки с изображением лиц, цветное изображение настроения, эмоционально-художественное оформление (картина, музыкальный фрагмент) и т. п.

Рефлексия учебной деятельности и ее результатов дает возможность осмысления способов и приемов работы с учебным материалом, поиска наиболее рациональных способов деятельности. Этот вид рефлексивной деятельности приемлем на этапе проверки домашнего задания, защите проектов и других индивидуально-групповых заданий. В конце урока реф-

лекция позволяет оценить активность каждого на разных этапах урока. Цели рефлексии – вспомнить, выявить, осознать основные компоненты деятельности: ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, результаты и т. п.

Рефлексия содержания учебного материала используется для выявления уровня осознания содержания изученного учебного материала. Например, учащиеся выбирают начало фразы из рефлексивного экрана на доске и продолжают предложения.

Сегодня я узнал...

Было интересно...

Было трудно...

Я выполнял(а) задания...

Я знаю следующие даты...

Я могу объяснить следующие понятия...

Я могу показать на карте...

Рефлексия содержания учебного материала может быть организована как процесс моделирования. Для этого в конце изучения учебной темы, большого раздела учебного курса учитель дает учащимся задание построить модель – схему изученного материала, в которой надо отразить в наглядном виде все изученные понятия и отношения между ними.

А. В. Хуторской предлагает алгоритм рефлексии в учебном процессе:

1. Остановка предметной деятельности.
2. Восстановление последовательности выполненных действий.
3. Изучение составленной последовательности действий с точки зрения ее эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам.
4. Выявление и формулировка результатов рефлексии:
 - Предметная продукция деятельности: идеи, закономерности, ответы на вопросы.
 - Способы, которые использовались в ходе деятельности.
 - Гипотезы по отношению к будущей деятельности [88].
5. Проверка гипотезы на практике в последующей предметной деятельности.

К технологиям рефлексии учениками своей деятельности на уроке, собственных успехов и затруднений можно отнести следующие: «рефлексивный круг», «рефлексивная мишень», «мини-сочинение», «ключевое

слово», «зарядка», «анкета-газета», «цепочка пожеланий», «заверши фразу», «острова», «рефлексивный ринг» и др. [36].

В качестве технологии рефлексии можно использовать письменную рефлексия по заполнению таблицы обратной связи. Данный способ позволяет учащимся вспомнить свою учебную деятельность на завершённом уроке, осознать собственные успехи и затруднения, а так же даёт возможность учителю осуществить коррекцию в знаниях и способах деятельности на основе обратной связи в форме анализа таких таблиц.

Таблица 7.7

Таблица обратной связи (учитель – ученик)

(Фамилия, имя)

Что я запомнил (а) на уроке	Что я понял (а), в чем разобрался	Что мне понравилось, вызвало интерес

Письменная рефлексия может быть организована и как заполнение различных бланков, например, следующего:

Оценка урока учениками

Дата.....Тема урока.....

Указания: не пишите своего имени. Ответьте на каждый вопрос.

1. Что мне больше всего понравилось в этом уроке:.....
2. Что мне больше всего не понравилось в этом уроке:.....
3. Урок был бы интереснее, если бы:.....
4. Сегодня я понял(а), что:.....
5. Мое мнение изменилось, потому что:.....
6. По этой теме я хотел (а) бы узнать больше:.....
7. Другие замечания:.....

Применяется рефлексия и для анализа коммуникативных умений и навыков, умений работать в команде, согласовывать совместные действия (табл.7.8).

Методическое обеспечение итоговой рефлексии

Задание ученикам: «Обсудите состоявшееся взаимодействие и покрасьте каждый столбик диаграммы до согласованного уровня».

Очень					
Не-много					
Мало					
Очень мало					

Говорил спокойным голосом	Выдвигал идеи	Проверял, все ли понимают друг друга	Смотрел на партнеров, когда они высказывались	Поощряли друг друга, спрашивая мнения	Поощряли друга, хваля
---------------------------	---------------	--------------------------------------	---	---------------------------------------	-----------------------

Рефлексивные процессы должны пронизывать всю деятельность обучающихся. Важно, чтобы весь класс включился в активную познавательную деятельность, учащиеся испытывали положительную мотивацию, проявляющуюся в познавательных интересах, любознательности, наслаждении процессом, самореализации. Рефлексия межличностных отношений выступает одним из способов воспитания средствами учебной деятельности. Деятельностный подход направлен на формирование мотивов, целей, способов деятельности в процессе учения. Рефлексия выступает универсальным механизмом, позволяющим осознать свои успехи и неудачи, спрогнозировать дальнейшие действия, научиться учиться.

Методы рефлексивной деятельности педагога также играют важную роль в педагогической диагностике. А. К. Маркова разработала бланк диагностической рефлексии в педагогическом общении [51].

Рефлексия в педагогическом общении (умею ли я показать ученикам, что я их слушаю) [51]

Я умею выслушивать ученика, не прерывая	5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5	Из-за недостатка времени приходится прерывать речь ученика
Когда я слушаю ученика, то откладываю писанину в сторону	5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5	Приходится одновременно и писать, и слушать ученика
Во время слушания я показываю своими репликами, кивками головы, улыбкой, что внимательно слушаю ученика	5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5	Считаю, что для роли учителя больше подходит невозмутимое, беспристрастное выражение лица
Я убеждаю своих учеников, что мне интересно беседовать с ними	5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5	Не задумываюсь над тем, считают ли ученики меня заинтересованным слушателем
Во время разговора стремлюсь уделять равное внимание всем ученикам	5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5	Во время разговора часто бывает, что говорю с одним, не обращая внимания на других

Ключевые выводы и обобщения

Педагогическая диагностика выступает неотъемлемой частью обучения и характеризуется как деятельность педагога по выявлению актуального состояния и определению тенденций индивидуального развития обучающихся. Она направлена на гармоничное сочетание требований образовательных стандартов с индивидуальными запросами каждого ребенка, сохранение психического и физического здоровья школьников. В узком смысле содержание педагогической диагностики составляют планирование и контроль процесса обучения. В широком смысле она охватывает все диагностические задачи в контексте образования и развития личности ребенка.

Педагогическая диагностика включает *дидактическую диагностику*, ориентированную на изучение уровня обученности учащихся; *психолого-педагогическую диагностику*, ориентированную на изучение индивидуально-личностных особенностей учащихся; особенностей поведения; *социально-педагогическую диагностику*, обеспечивающую изучение воспитательного потенциала микро- и макросреды развития личности ребенка; *управленческую диагностику*, изучение элементов образовательного процесса как целостной управляемой системы.

Диагностическая деятельность педагога включает изучение учебной мотивации, интересов и склонностей обучающегося; диагностику обучаемости и обученности школьников; изучение степени овладения социальными нормами; контроль, проверку и оценку личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов; анализ эффективности педагогической деятельности.

Объектом контроля и оценки выступают учебные достижения учащихся, которые задаются требованиями образовательных стандартов и учебных программах. Инновационные подходы к контролю и оценке на уроке включают дидактические нормы, обеспечивающие активизацию контрольно-оценочной деятельности учащихся, реализацию педагогических техник самоанализа, самоконтроля и рефлексии в обучении. Развивающая функция оценивания проявляется в помощи учащимся учиться на своих ошибках; понимать, что получается и не получается; отслеживать собственный процесс движения в освоении содержания образования. Инновационные стратегии оценивания включают три параметра: 1) возможность видеть и понимать учащимся свои успехи и неудачи; 2) учить учащихся процедурам и инструментам самооценки и оценки; 3) обеспечивать учащимся управленческую позицию по отношению к своей учебной деятельности. Для академических достижений учащимся необходима индивидуальная связь с учителем и возможность корректирования своих ошибок и неудач; поощрения и подсказки; информация о учебной работе и ее продуктах; время на исправление ошибок.

Рефлексивные процессы должны пронизывать процесс обучения и учебную деятельность. Рефлексия выступает универсальным механизмом, позволяющим осознать учащимся свои успехи и неудачи, спрогнозировать дальнейшие действия, научиться учиться. В процессе обучения реализуется рефлексия настроения и эмоционального состояния учеников; рефлексия учебной деятельности и ее результатов; рефлексия содержания учебного материала.

Глоссарий

Активная оценка рассматривается в качестве стратегии обучения, предоставляющей возможности учащимся постоянно видеть свои учебные достижения, понимать затруднения и ошибки, осваивать процедуры контроля и оценки учебных достижений, что приводит к самоуправляемому обучению.

Контроль в обучении – процедура проверки соответствия результатов учебной деятельности требованиям образовательных стандартов.

Обратная связь – это информация для ученика о продуктивности его учения о том, как он понимает учебный материал.

Обучаемость – совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т. д.) зависит продуктивность учебной деятельности (З. И. Калмыкова).

Опрос – метод непосредственного или опосредованного сбора первичной информации, путем ответа на вопросы анкеты или интервьюера, содержание которых представляет проблему исследования.

Отметка – результат процесса оценивания учебных достижений учащихся, выраженный в баллах или в словесных формулах («зачтено», «не зачтено», «не аттестован(а)»).

Оценка – деятельность по установлению степени соответствия реально достигнутых результатов учебной деятельности требованиям образовательных стандартов общего среднего образования к образовательным (метапредметным, предметным) результатам освоения содержания образовательных программ, предъявляемым в учебных программах.

Педагогическая диагностика – деятельность педагога по выявлению актуального состояния и определению тенденций индивидуального развития личности обучающихся средствами образования.

Рефлексия на уроке – это совместная деятельность учителя и учащихся, позволяющая совершенствовать учебный процесс, ориентируясь на результаты анализа компонентов урока и учебной деятельности.

Самоконтроль – осознание и оценка обучающимися собственных действий, которая состоит в анализе и коррекции отношений между целями, средствами и последствиями учебных действий.

Учебные достижения учащегося в учебной деятельности – наличие и глубина знаний и умений, наличие опыта деятельности, опыта социальных отношений, готовность и мотивация к применению их при решении учебных, жизненно важных проблем; стремление к развитию творческих способностей, продолжению получения образования на следующей ступени общего среднего образования, на более высоком уровне образования.

Эффективность обучения – результативность обучения как с точки зрения достижений требований образовательного стандарта и учебной программы, так и в степени реализации возможностей развития учащихся.

Дискуссионные вопросы

1. Как вы понимаете высказывание С. С. Кашлева о том, что «профессиональная деятельность педагога сродни деятельности врача. Насколько точно будет поставлен индивидуальный диагноз (от греч. *diagnosis* – определение, распознавание), настолько эффективным будет педагогическое взаимодействие» [Кашлев, с. 9–10]?

2. Сформулируйте свое понимание роли педагогической диагностики в профессиональной деятельности педагога.

3. Соотнесите содержание понятий «педагогическая диагностика», «контроль» и «оценка», раскройте общие черты и отличительные признаки.

4. Перечислите возможные причины отрицательного отношения к учению.

Упражнения

1. Изучите статью Г. И. Николаенко и И. С. Чунусовой «Педагогическая диагностика дискурсивной компетенции в области владения мотивационным потенциалом выразительной педагогической речи» в журнале «Веснік адукацыі», № 3, 2020, с. 5–11. Определите цель, объект, критерии и показатели диагностики, методы и диагностический инструментарий, этапы и результаты педагогической диагностики.

2. Сформулируйте этический кодекс педагога в области реализации диагностико-исследовательской позиции в составе методологической культуры учителя.

3. На основе имеющихся у вас знаний составьте кластер «Методы диагностики».

4. Разработайте картотеку методов процесса оценивания, включите в нее способы самооценки и самоанализа на уроке.

5. Разработайте свою азбуку методов рефлексивной деятельности.

6. Составьте свой банк психолого-педагогических диагностических методик. Аргументируйте критерии подбора методик и их диагностического обеспечения. Результаты работы представьте в любой удобной для вас форме. Укажите источники, на основе которых выполнено задание.

ГЛАВА 8

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), цифровизация образования, сервисы web 2.0, открытые образовательные ресурсы, электронный образовательный ресурс (ЭОР), учебная платформа, цифровая грамотность, цифровая образовательная среда

Образовательные результаты: после изучения этой главы вы должны:

<p>Понимать сущность цифровизации как дидактического феномена</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Знать ключевые характеристики цифровизации образования, ее педагогический потенциал в контексте повышения качества образования – Понимать эффекты цифровизации для проектирования современного урока
<p>Понимать этапы создания электронных образовательных ресурсов в контексте локальной педагогической деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Характеризовать роль электронных образовательных ресурсов в формировании учебной деятельности – Понимать технологические этапы создания электронных образовательных ресурсов для изучения учебной темы
<p>Понимать дидактические возможности сервисов web 2.0 для проектирования урока</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Знать и уметь применять в своей педагогической деятельности сервисы web 2.0 – Понимать диапазон образовательных сервисов для проектирования отдельных компонентов урока.

Вопросы для изучения

- 8.1. Цифровизация образования как дидактический феномен.
- 8.2. Технология создания электронных образовательных ресурсов (ЭОР).
- 8.3. Дидактические возможности сервисов web 2.0 для проектирования урока.

Основная литература

1. Брезгунова, И. В. Технологии электронного обучения : учебное пособие для слушателей системы дополнительного образования взрослых по педагогическим специальностям / И. В. Брезгунова, С. И. Максимов. – Минск : РИВШ, 2020. – 142 с.

2. Плаксина, И. В. Инновационные педагогические технологии : учеб.-метод. пособие / И. В. Плаксина, К. В. Дрозд ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021 – 388 с.

3. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; авт.-сост.: Н. В. Ломовцева, К. М. Заречнева, О. В. Ушакова, С. Ю. Ярина. – Екатеринбург: РГППУ : Ажур, 2021. – 84 с.

4. Цифровая педагогика: технологии и методы : учебное пособие / Н. В. Соловова [и др.]. – Самара : Издательство Самарского университета, 2020. – 128 с.

Дополнительная литература

1. Богдановская, И. М. Информационные технологии в педагогике и психологии : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / И. М. Богдановская, Т. П. Зайченко, Ю. Л. Проект. – СПб. : Питер, 2017. – 304 с.

2. Алейникова, Т. Г. Сервисы WEB 2.0 в образовании : методические рекомендации / Т. Г. Алейникова, Л. Л. Ализарчик, Ю. М. Чирвоная. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. – 47 с.

3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : монография / под ред. Бадарча Дендева – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.

Содержание учебного материала

8.1. Цифровизация образования как дидактический феномен.

Цифровизация образования способствует созданию тесных связей между информационными и педагогическими технологиями, выступает механизмом повышения эффективности получения знаний и развития компетенций. Внедрение современных информационно-коммуникационных технологий позволяет осуществить адресное целеполагание, сконструировать образовательную среду как социокультурное пространство опережающего развития личности обучающегося, реализовать идею индивидуальных образовательных траекторий, обеспечить самостоятельную познавательную деятельность учеников разнообразными ресурсами и электронным образовательным контентом. Современная дидактика пополнилась новым разделом цифровой дидактикой. Цифровой дидактикой называют отрасль педа-

гогики, нацеленную на организацию образовательного процесса в условиях цифровизации общества [74].

Цифровизация образования приводит к трансформации традиционных моделей обучения и способствует изменению требований к педагогическому профессионализму. Традиционные функции педагогической деятельности расширяются с учетом реализации ИКТ. Например, педагоги должны применять ИКТ для достижения образовательных результатов, которые предусмотрены образовательными стандартами, быть способны разрабатывать контекст, моделировать учебные ситуации для процессов преподавания с расширением использования ИКТ; создавать и использовать электронные образовательные ресурсы; обеспечивать дистанционную поддержку процесса обучения; развивать виртуальное общение и обмен педагогическим опытом с коллегами в социальных сетях и др.

Трансформация образования в контексте «цифровизации» может быть описана с помощью трех ключевых позиций Digital-технологий:

- инфраструктура;
- контент;
- коммуникация.

Эти компоненты цифровизации обеспечивают цифровые учебные среды, для описания которых используется термин «учебная платформа». Учебная платформа содержит систему инструментов и услуг цифровой среды, примерами которой являются система управления обучением (learning management system – LMS), виртуальная учебная среда (virtual learning environment – VLE), система управления курсами (course management system – CMS) и система управления учебным контентом (learning content management system – LCMS), которые обеспечивают управление процессом обучения и его содержанием. Термин «учебная платформа» также употребляется для обозначения персональной учебной среды (personal learning environment – PLE), которая помогает учащимся самостоятельно управлять процессом обучения. Подобное многообразие технологий проявляется в связи с распространением разнообразных мобильных устройств, известных как «smart media» (например, iPhone, Android, планшеты, нетбуки, трехмерное Интернет-ТВ и т.д.) [119].

Учебные платформы можно классифицировать с точки зрения лицензирования на платформы на основе свободного программного обеспечения (Moodle, SAKAI и OLAT) и коммерческие платформы (Blackboard, Desire2Learn и Pearson LearningStudio). В зависимости от среды примене-

ния учебные платформы бывают основанные на web-технологиях и мобильные платформы [119].

Учебная платформа может упростить процесс создания, накопления и обмена информацией между учителями, учащимися, администраторами и родителями. Учебная платформа обеспечивает:

- конструирование персонифицированной учебной среды, дистанционное сопровождение самостоятельной познавательной деятельности учащихся как на уроке, так и в процессе домашней работы;
- сотрудничество и взаимодействие между педагогами и учениками;
- открытый доступ к учебным материалам и другим учебным платформам, расширение образовательного контента учебной платформы ресурсами, созданными другими педагогами и учениками;
- мотивацию учебной деятельности посредством соответствующих образовательных ресурсов и методик их применения;
- актуальную обратную связь, текущий и итоговый контроль учебных достижений;
- интеграцию родителей в процессе обучения, которые могут помогать детям выполнять вместе с ними учебные задания, отслеживать их успеваемость в школе, контролировать посещаемость занятий в классе и др.;
- трансфер педагогического опыта и профессиональных знаний между коллегами.

Таким образом, цифровая образовательная среда как дидактический феномен ориентирована на поддержку субъектов образования:

- *для педагога* – формирование новых возможностей проектирования и организации образовательного процесса, ориентированного на активизацию познавательной деятельности учащихся, перенос неинтерактивных компонентов аудиторных занятий в сектор самостоятельной учебной работы; увеличение времени для общения с учащимися, коллективному анализу учебных проблем и совместным исследованиям; создание условий для комплексного мониторинга образовательного процесса; появление новых способов мотивации учения; обеспечение коммуникации со всеми участниками образовательного процесса, а также с коллегами;
- *для обучающихся* – расширение возможностей персонифицированного обучения и кардинальное повышение значимости самостоятельной образовательной деятельности; создание условий дистанционного сопровождения процесса обучения, оперативной обратной связи; обеспечение доступа к самым современным образовательным ресурсам;

– для родителей – возможность участвовать в образовательных проектах, открытость и прозрачность процесса и результатов обучения, обеспечение коммуникации с педагогами;

– для учреждения образования – разработка и внедрение новых стандартов управления образовательным процессом, повышение качества образования; снижение бюрократических процедур.

Представим педагогические эффекты цифровизации образования в контексте проектирования урока:

1. Трансформация планируемых образовательных результатов, содержания и технологий обучения.

2. Обеспечение условий для учебной мотивации, преодоления эффекта ошибкобоязни, полноценная реализация идей учебного сотрудничества и коммуникации.

3. Изменение содержания педагогической и учебной деятельности, расширение гибридного и смешанного обучения, при которых наряду с аудиторным форматом занятий в классе используются возможности цифровизации для дистанционной поддержки обучения и предоставляется доступ ученикам, которые могут участвовать в урочной деятельности, находясь дома.

4. Диверсификация образовательного контента урока, расширение спектра учебной информации и ее источников, привлечение удаленных экспертов как источников новых знаний, опыта и компетенций.

5. Трансформация контроля и оценки учебных достижений, обучение в цифровой среде урока позволяет учителю более эффективно использовать возможности педагогической диагностики с помощью цифровых инструментов.

8.2. Технология создания электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Цифровизация образования, взаимопроникновение и взаимодействие информационных и педагогических технологий предоставляют широкие возможности для создания современных педагогических инструментов в виде электронных образовательных ресурсов. Электронный образовательный ресурс (ЭОР) – основной компонент информационной образовательной среды (ИОС), который ориентирован на реализацию образовательного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий и на применение новых методов и форм обучения.

Структурно электронный образовательный ресурс может быть показан в виде блоков учебного материала, представляющих собой совместно

используемые объекты содержания (фрагменты текста, графические иллюстрации, элементы гипермедиа, программы). Функциональные возможности применения ЭОР в образовательном процессе в значительной степени определяются дидактическими свойствами ЭОР, такими как: интерактивность, коммуникативность, возможность представления учебных материалов (текст, графика, анимация, аудио, видео) средствами мультимедиа, применением компьютерного моделирования для исследования образовательных объектов, автоматизация различных видов учебных работ. Применение ЭОР в образовательном процессе в сочетании с системами управления обучением и управления образовательным контентом позволяет эффективно реализовать следующие задачи:

- организация самостоятельной когнитивной деятельности учащихся;
- организация индивидуальной образовательной поддержки учебной деятельности каждого учащегося преподавателями;
- организация групповой учебной деятельности с применением средств информационно-коммуникационных технологий [93].

Существуют разные классификации ЭОР, представим подходы к классификации в контексте проектирования урока.

По способу применения в образовательном процессе:

- распределенные ЭОР, размещенные в различных ИОС (порталы, электронные библиотеки, хранилища, системы дистанционного обучения) и используемые в режиме удаленного доступа на основе Интернет-технологий;
- ЭОР для применения в локальных сетях образовательных учреждений и организаций;
- однопользовательские ЭОР, предназначенные преимущественно для использования на персональных компьютерах (для данной группы характерно использование носителей CD и/или DVD) [93].

По виду учебной деятельности

- мультимедийное сопровождение процесса изучения нового материала (сопровождение рассказа, объяснения, лекции учителя): слайды, видеофрагменты, аудиосопровождение;
- электронные ресурсы, которые обеспечивают лабораторные, практические занятия, исследовательские проекты;
- ЭОР, включающие сервисы для создания дидактических игр и викторин, которые сопровождают нетрадиционные уроки и игровую деятельность учащихся;

– электронные ресурсы, интегрированные в учебные платформы для дистанционного сопровождения самостоятельной познавательной деятельности обучающихся;

– программное обеспечение контроля и самоконтроля учебной деятельности и ее результатов.

Процесс создания ЭОР включает ряд этапов:

1. Определение темы ЭОР, его функционального назначения, решаемой задачи в структуре процесса обучения. На этом этапе учителю необходимо определить, какой цифровой продукт необходим для решения дидактической задачи и повышения качества образования, каково назначение ЭОР (мотивация учения, углубление знаний, расширение источников предоставления информации, организация учебной деятельности, дистанционная поддержка обучения и т. д.), его место в образовательной среде и /или образовательном процессе.

2. Поиск цифровых инструментов для решения дидактической задачи. Анализируются возможности программ, которые будут использоваться при создании ЭОР. Следует различать программные среды для разработки отдельных компонентов ЭОР и инструментальные среды для создания комплексного ресурса [58].

3. Отбор и конструирование содержания учебного материала в соответствии с целями создания ЭОР и технологическими возможностями программного обеспечения.

4. Конструирование ЭОР.

5. Апробация и внедрение ЭОР, возможно тиражирование авторского опыта разработки и внедрения ЭОР в массовую педагогическую практику.

Современные ИКТ и электронные образовательные ресурсы стимулируют развитие творческого компонента педагогической деятельности, изменяют роль преподавателя при полнофункциональной и высокоэффективной самостоятельной работе учащихся в активно-деятельностных, личностно-ориентированных формах. Новые образовательные инструменты предоставляют педагогам виртуальную лабораторию и мастерскую, совместную учебную деятельность распределенной группы учащихся, расширяя образовательное пространство школы, колледжа, вуза [31; 32].

8.3. Дидактические возможности сервисов Web 2.0 для проектирования урока.

Web 2.0 – термин, обозначающий второе поколение сетевых сервисов, принципиальным отличием которых от Веб 1.0 является то, что эти

сервисы позволяют пользователям не только путешествовать по сети, но и совместно работать, размещая в сети текстовую и медиа-информацию.

С помощью Веб 2.0 можно организовать следующую коллективную деятельность:

- совместный поиск;
- совместное хранение закладок;
- создание и совместное использование медиа-материалов (фотографий, видео, аудиозаписей...);
- совместное создание и редактирование гипертекстов;
- совместное редактирование и использование в сети текстовых документов, электронных таблиц, презентаций и других документов;
- совместное редактирование и использование карт и схем.

То есть принципиальное отличие Веб 2.0 от Веб 1.0 – это её социальная ориентированность. Социальные сервисы – это второе название сети нового поколения. Новые сервисы социального обеспечения радикально упростили процесс создания материалов и публикации их в сети. Теперь каждый может не только получить доступ к цифровым коллекциям, но и принять участие в формировании собственного сетевого контента [63].

Под определение «Web 2.0» попадают следующие ресурсы: социальные сети, вики-справочники, блоги, банки с фотографиями, фото- и видеосервисы, социальные аудиосервисы (подкастинг), средства для хранения закладок, сервисы для создания и хранения презентаций, системы облачного хранения, социальные геосервисы, сервисы для создания дидактических игр, сервисы для вебинаров, уроков, консультаций, встреч [63].

Популярные сервисы Web 2.0

– Ресурсы с бесплатными фотографиями: Pixabay.com, Freedigital-photos.net, Cn.freeimages.com, Imcreator.com/free, Stockvault.net, Rgbstock.com, Gratisography.com, Freemediagoo.com.

– Фотосервисы для создания альбомов:

– Photos.google.com, Flickr.com, Kalyamalya.ru.

– Видеохостинги: Youtube.com, Rutube.ru, Vimeo.com.

– Площадки для создания инфографик: Easel.ly, Piktochart, Visual.ly.

– Сервисы для создания хроник: Timetoast.com, Myhistro.com, Tikitoki.com, Timeglider.com, Time.graphics/ru, Timeline JS. (Хроника – современный способ рассказать историю, объединив на одной странице аудио-, видео- и фотоматериалы.)

– Сервисы для создания и хранения презентаций: Prezi.com, Slideboom.com

– Сервисы для создания и/или хранения документов: Google Документы, Google Таблицы, Google Презентации, Google Формы, Google Рисунки, Google Мои карты.

– Сервисы для создания дидактических игр: Jigsawplanet.com (пазлы), Flash-gear.com/nruz (пазлы), Learningapps.org, Puzzlecup.com (кроссворды), Flashcardmachine.com (карточки).

– Обучающе-контролирующие системы: Stepik, PlayPosit.

При выборе образовательных сервисов педагогу следует ответить на несколько вопросов, например:

– Какие дидактические цели достигаются с помощью образовательного сервиса?

– Какой образовательный контент необходим ученикам?

– Будут ли учебные задачи, решаемые с помощью этого сервиса, способствовать учебной мотивации и академическим достижениям учащихся?

– Какие компетенции можно сформировать с помощью этого сервиса?

– Каковы методические пути использования данного сервиса?

– Есть ли необходимое технологическое сопровождение реализации дидактических идей в образовательном процессе?

Опишем некоторые сервисы, помогающие конструировать электронные образовательные ресурсы и проектировать уроки с использованием ИКТ (таблица 8.1).

Таблица 8.1.

Некоторые сервисы Web 2.0, помогающие разработать урок с использованием ИКТ

 <p>Ссылка: http://www.easel.ly/</p>	<p>Easel.ly – онлайн-редактор для создания и обмена инфографикой. Он позволяет визуализировать информацию для докладов, презентаций, статей и постов. Сервис работает в вебе, поэтому доступен с любых устройств, подключённых к интернету. Сервис можно использовать для оформления результатов творческой, проектной и исследовательской деятельности учащихся по предмету. Инфографику, созданную при помощи сервиса, можно сделать общедоступной, выбрав режим «Public». С помощью html-кода её можно вставить на любую страницу блога или сайта.</p>
--	--

 <p>Ссылка: https://piktochart.com/</p>	<p>Piktochart – программное обеспечение для создания инфографики, не требующее навыков в сфере веб-графики. В нём встроена библиотека с более чем 600 шаблонами различных стилей. С помощью сервиса можно создавать презентации, плакаты, рекламные баннеры, добавлять графики и картинки в отчёты. Решение предложено в виде веб-версии, а также приложений для смартфонов на базе Android и iOS.</p>
 <p>Ссылка: https://visual.ly/</p>	<p>Visual.ly – программное обеспечение для создания инфографики и совместного использования в Интернете. Созданную информацию можно объединить в презентации PowerPoint или любой другой инструмент презентации. Галерея включает много готовой инфографики, которую можно использовать в своем проекте.</p>
 <p>Ссылка: https://learningapps.org/</p>	<p>LearningApps – онлайн-сервис для создания интерактивных заданий. Доступны 15 видов заданий с вариантами к каждому из них: кроссворд, викторина, найди пару, заполнить пропуски, виселица, восстановить порядок, найти на карте, задания с использованием аудио- и видеоконтента и т.д. Созданное задание может быть как открытым (видным всем пользователям сервиса), так и закрытым (с доступом только по ссылке), выполнять задания можно как на ПК, так и на мобильном устройстве. Все созданные задания сохраняются в личном кабинете. Есть возможность объединить обучающихся в класс отслеживать выполнение ими заданий.</p>
 <p>Ссылка: http://puzzlecup.com/</p>	<p>Фабрика кроссвордов – сервис по созданию кроссвордов на любую тематику, имеет удобный русскоязычный интерфейс, прост в создании продукта. Позволяет создавать кроссворды двумя способами: «вручную» и при помощи автоматической генерации. Разгадывание кроссворда может осуществляться предоставлением ссылки к го-</p>

	товому продукту или традиционным способом после распечатывания на принтере.
 <p>Ссылка: https://www.flashcardmachine.com/</p>	<p>Flashcard Machine – это бесплатный сервис для создания интерактивных обучающих карточек в Интернете, которыми можно поделиться с другими. На сегодняшний день создано более 44,2 миллиона флэш-карт. С его помощью можно организовать повторение учебного материала, систематизацию и обобщение.</p>
 <p>Ссылка: https://kahoot.it/</p>	<p>Kahoot! — онлайн-платформа, позволяющая создавать и обмениваться обучающими викторинами, опросами и тестами. Разработан для интерактивного коллективного или индивидуального обучения. Сервисом можно пользоваться на ПК и мобильных устройствах.</p>
 <p>Ссылка: https://master-test.net/</p>	<p>Мастер-тест – конструктор онлайн-тестов. К его преимуществам относится бесплатность, интуитивно понятный интерфейс, возможность проходить тест без подключения к интернету, не устанавливая дополнительные программы, возможность анализа полученных результатов, возможность встраивания теста на сайт с помощью html-кода.</p>
 <p>Ссылка: https://www.quizmaker.com/</p>	<p>Quizmaker – бесплатный онлайн-конструктор тестов. Приложение поддерживает русский шрифт. Имеется возможность вставлять изображения как в задания, так и в версиях ответов. Доступны следующие виды заданий: с одним правильным ответом, с несколькими правильными ответами, ввод текстовой строки, всплывающий список. Можно настраивать обратную связь и результаты прохождения теста как пользователя, так и группы учеников.</p>

Ключевые выводы и обобщения

Современная дидактика пополнилась новым разделом цифровой дидактикой, которая изучает закономерности организации образовательного процесса в условиях цифровизации общества и образования, обеспечивает педагогическую интеграцию технологической инфраструктуры процесса обучения, образовательного контента и специфики учебной коммуникации.

Большое значение в условиях цифровизации играют комплексные учебные платформы, создающие возможности персонализации образования. Педагогические эффекты цифровизации образования связаны с трансформацией содержания и технологий обучения, изменением педагогической и учебной деятельности, распространением гибридного и смешанного обучения, диверсификацией образовательного контента, трансформацией контроля и оценки учебных достижений и др.

Электронный образовательный ресурс выступает основным компонентом электронной образовательной среды, который ориентирован на реализацию образовательного процесса с помощью инструментов информационно-коммуникационных технологий. Он может быть представлена в виде блоков учебного материала, представляющих собой совместно используемые объекты, такие как учебные тексты, графические иллюстрации, гипермедиа, компьютерные программы и др. Технологические этапы создания ЭОР педагогами могут быть представлены следующими действиями: определение учебной задачи и функции ЭОР; поиск цифровых инструментов реализации ЭОР; конструирование содержания образования, в том числе в его деятельностной форме; конструирование ЭОР; апробация и внедрение ЭОР.

Уникальные возможности для конструирования ЭОР предоставляют Web 2.0-сервисы. Сервисы Web 2.0 позволяют записывать мысли, делать заметки и аннотировать сообщения в блогах; размещать текстовые документы, фотографии и видеозаписи, а также обсуждать и просматривать их; записывать звуковые файлы (подкастинг) и хранить их; моделировать социальное присутствие с помощью виртуальных миров; создавать карты и др.

Глоссарий

ИКТ – информационные и коммуникационные технологии; компьютеры, мобильные телефоны, цифровые фотоаппараты, спутниковые нави-

гационные системы, электронные инструменты и записывающие устройства, радио, телевидение, компьютерные сети, спутниковая связь, т.е. практически все, что помогает собирать, обрабатывать, хранить и передавать информацию в электронном виде. ИКТ включают в себя как технические средства (оборудование), так и программное обеспечение (используемое оборудование [119]).

Открытые образовательные ресурсы – методические и образовательные ресурсы, распространяющиеся на условиях открытой лицензии, которыми можно пользоваться бесплатно [119].

Цифровая дидактика – отрасль педагогики, нацеленная на организацию образовательного процесса в условиях цифровизации общества [74].

Цифровая грамотность (digital literacy) – умение применять цифровые технологии, средства связи или сети для поиска, оценивания, использования и создания информации. Этот термин также относится к способности понимать и использовать информацию, представленную на компьютере в различных форматах и полученную из самых разнообразных источников, или к способности человека эффективно выполнять задачи в цифровой среде [119].

Цифровая образовательная среда – комплекс условий и возможностей для образования человека, предоставленный цифровизацией общества, который включает три основных компонента: технологическую инфраструктуру, образовательный контент и коммуникацию.

Учебная платформа – цифровая учебная среда, которая содержит систему инструментов для организации и управления.

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) – основной компонент информационной образовательной среды, который ориентирован на реализацию образовательного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий и включает совместно используемые объекты содержания урока, например, тексты, графические иллюстрации, элементы гипермедиа, компьютерные программы и т. д.

Web 2.0 – термин, обозначающий второе поколение сетевых сервисов, принципиальным отличием которых от Веб 1.0 является то, что эти сервисы позволяют пользователям не только путешествовать по сети, но и совместно работать, размещая в сети текстовую и медиа-информацию.

Web-контент – текстовая, визуальная и звуковая информация, опубликованная на веб-сайтах [119].

Дискуссионные вопросы

1. Какие тренды, с вашей точки зрения, определяют сущность цифровизации образования?
2. Что вы понимаете под термином «цифровая культура педагога»?
3. Что такое цифровая учебная среда, приведите примеры известных вам учебных платформ?
4. Объясните педагогические эффекты цифровизации образования.
5. Охарактеризуйте известные вам классификации электронных образовательных ресурсов.
6. Опишите дидактические возможности сервисов Web 2.0, какие дидактические задачи можно решить с их помощью?

Упражнения

1. Осуществите подборку публикаций, посвященных цифровой культуре педагога, составьте краткую аннотацию статей.
2. Разработайте систему информационно-коммуникационных компетенций учителя, представьте их в профиле компетенций. В качестве примера разработки профиля компетенций используйте компетентностный профиль методологической культуры педагога, представленный в источнике: Снопкова, Е. И. Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 188 с.
3. Разработайте свою картотеку сетевых сервисов Web 2.0 для проектирования уроков, форму представления результатов выберите самостоятельно. Содержание обязательно должно включать описание дидактических возможностей сервиса.
4. Разработайте каталог информационно-образовательных ресурсов сети Интернет.
5. Создайте рекламный продукт в области образовательных сервисов в котором осуществите презентацию любого приложения, которое можно использовать для конструирования электронных образовательных ресурсов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Активная оценка в образовательном процессе школы. – М. : Сентябрь, 2018. – 168 с.
2. Алексеева, Л. Н. Мыследеятельностная диагностика способностей в образовании / Л. Н. Алексеева, Ю. В. Громыко // Новое содержание образования. – М. : Пушкинский институт, 2001. – С. 281–296.
3. Алмазова, О. В. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие / О. В. Алмазова. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2007. – 227 с.
4. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Мн. : Университетское, 1990. – 560 с.
5. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / Д. Белл ; пер. с англ.; под ред. и с вступ. ст. В. Л. Иноземцева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2004. – CLXX, 783 с.
6. Белова, Е. Н. Становление и развитие сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е. Н. Белова ; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2019. – 44 с.
7. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
8. Блинова Е. Р. Создание на уроке проблемной ситуации с помощью контекстной задачи // Образование в современной школе. – 2003. – № 11. – С. 21–31.
9. Богачева, И. В. Мастер-класс как форма повышения профессионального мастерства педагогов : методические рекомендации / И. В. Богачева, И. В. Федоров. – Минск : АПО, 2012. – 92 с.
10. Божович, Л.И. Развитие мотивов учения у советских школьников / Л. И. Божович, Н.Н. Морозова, Л.С. Славина // Известия АПН РСФСР, 1951. Вып. 36. С. 38.
11. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
12. Вотякова, К. Методики диагностики учебной мотивации [Электронный ресурс] / Яндекс Учебник. – Режим доступа: <https://teacher.yandex.ru/posts/metodiki-diagnostiki-uchebnoy-motivatsii>. – Дата доступа: 25.07.2023
13. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учебное пособие. М., 2007. – 400 с.
14. Гелясина, Е. В. Сетевая организация управления инновационными педагогическими проектами / Е. В. Гелясина // Образовательная политика в государствах-участниках СНГ по развитию национальных сетевых образовательных ресурсов. Армения – Беларусь – Кыргызстан – Россия : сборник / Ин-т упр. обра-

зованием Рос. акад. образования в г. Санкт-Петербурге ; редкол.: И. И. Соколова (пред.) [и др.]. – СПб., 2015. – С. 59–73.

15. Гижицкий, В. В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. / В. В. Гижицкий. – Москва, 2016. – 200 с.

16. Границкая, А. С. Научить думать и действовать / А. С. Границкая. – М. : Просвещение, 1991. – 175 с.

17. Григорян, С. Т. Проблема мотивации учения школьников в советской психологии : учебное пособие к спецкурсу / С. Т. Григорян. – М. : МГПИ, 1985. – 117 с.

18. Громько, Ю. В. Деятельностный подход: новые линии исследований / Ю. В. Громько // Вопр. философии. – 2001. – № 2. – С. 116–123.

19. Громько, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю. В. Громько. – Минск : Технопринт, 2000. – 376 с.

20. Даутова, О. Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС / О. Б. Даутова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2016. – 184 с.

21. Дудина, М. М. Основы психолого-педагогической диагностики: учебное пособие / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. – 190 с.

22. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

23. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.

24. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2004. – 175 с.

25. Запрудский, Н. И. Контрольно-оценочная деятельность учителя и учащихся : пособие для учителя / Н. И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2012. – 160 с.

26. Запрудский Н. И. Современные школьные технологии-3 / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2017. – 168 с.

27. Зеер Э. Ф. Практикум по психологии профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, И. М. Намятова, Ж. А. Панова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 153 с.

28. Зубарева, Т. А. Использование сетевого взаимодействия для инновационного развития образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Зубарева. – Томск, 2011. – 246 л.

29. Илюшин Л. С. «Конструктор задач» как инструмент создания дидактического теста. Методология и инструментарий / Л. С. Илюшин // На путях к новой школе. – 2010. – № 1. – С. 107 – 118.

30. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп; пер. с нем. Н. М. Рассказова. Москва: Педагогика, 1991. – 240 с.

31. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : монография / под. ред. Бадарча Дендева. – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.

32. Институт Юнеско по информационным технологиям в образовании <https://iite.unesco.org/ru/>

33. Казимирская, И. И. Общие основы педагогической профессии : практикум : учеб. пособие для студентов педагогических специальностей высших учебных заведений / И. И. Казимирская, А. В. Торхова. – Молодечно: УП «Типография «Победа», 2002. – 82 с.

34. Калмыкова, З. И. Умственное развитие школьников, отстающих в учении // Отстающие в учении школьники. Проблемы психического развития; под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. – Москва : Педагогика, 1986.

35. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : Высш. шк. экономики, 2000. – 606 с.

36. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Мн. : Университетское, 2001. – 95 с.

37. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.

38. Кожуховская, Л. С. Рефлексия в вопросах и ответах. Технологии, методы и приемы анализа педагогической практики / Л. С. Кожуховская, Н. В. Позняк // Народная Асвета. – 2009. – № 1. – С. 35–39.

39. Король, А. Д. Информационно-коммуникативное пространство на эвристической платформе. Потенциал телекоммуникаций в организации продуктивной образовательной деятельности / / А. Д. Король // Нар. асвета. – 2015. – № 5. – С. 10–13.

40. Король, А. Д. Повышение квалификации учителя в сетевой структуре учебного взаимодействия / А. Д. Король // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 57–62.

41. Коротаева, Е. Погружение в общение / Е. Коротаева // Директор школы. – 2000. – № 1. – С. 50–56.

42. Коряковцева, Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2010. – 192 с.

43. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 79 с.

44. Кульневич, С. В. Не совсем обычный урок: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-н/Д : ТЦ «Учитель», 2001. – 176 с.

45. Лабзова, И. Ю. Теория самоопределения и ее применение в зарубежной образовательной практике / И. Ю. Лабзова // Человек и образование. – 2017. – № 3 (52). – С. 152–156.

46. Левитес, Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.

47. Леонтьев, А.Н. Психологическое исследование детских интересов во Дворце пионеров и октябрят / А.Н. Леонтьев // Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. – С. 46 – 102.

48. Леонтьев, А. Н. Психологические вопросы сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М. 1983. – Т. 1. – 392 с.

49. Локалова, Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика : учебное пособие / Н. П. Локалова. – СПб. : Питер, 2009. – 368 с.

50. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

51. Маркова, А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

52. Масюкова, Н. А. Формирование стратегии обучения в виде дидактических сценариев уроков / Н. А. Масюкова // Столичное образование. – 2010. – № 6. – С. 16–22.

53. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 150 с.

54. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 168 с.

55. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1978. – 368 с.

56. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников : Новые практики формирования и оценивания : учебно-методическое пособие / Под общей ред. О. Б. Даутовой, Е. Ю. Игнатъевой. – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – 160 с.

57. Методические указания по организации контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам при освоении со-

держания образовательных программ общего среднего образования, применению норм оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/>. – Дата доступа: 23.08.2023.

58. Непочатых, И. А. Технологический процесс создания электронных образовательных ресурсов / И. А. Непочатых, О. Е. Кадеева // Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 5 (95). – С. 134–136.

59. Никитин, М. В. Полисубъектная схема взаимодействия локальных сетевых образовательных сообществ СПО с сетевым бизнесом / М. В. Никитин // Изв. Рос. акад. образования. – 2018. – № 1. – С. 91–99.

60. Никитская, М. Г. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век / М. Г. Никитская, Н. Н. Толстых // Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7. – № 2. – С. 100–113.

61. Новиков, А. М. Контроль, оценка, рефлексия / А. М. Новиков // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 143–148.

62. Овсянникова, С. К. Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе : учебно-методическое пособие / С. К. Овсянникова. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. – 243 с.

63. Организация обучения в Web 2.0: сервисы и технологии [Электронный ресурс] / Клуб директоров // <https://director.rosuchebnik.ru/article/organizatsiya-obucheniya-v-web-2-0-servisy-i-tekhnologii/>

64. Пальчевский, Б. В. Дидактические сценарии уроков как инновации в образовании / Б. В. Пальчевский // Тэхналагічная адукацыя. – 2010. – № 4. – С. 20–31.

65. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.

66. Панина Т. С. Интерактивное обучение / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова // Образование и наука. – 2007. – № 6 (48). – С. 32–41.

67. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М. : АРКТИ, 2003. – 112 с.

68. Польдяева О. В. Возможности технологии «Дебаты» // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 89–92.

69. Пунчик, В. Н. Шаблон паспорта педагогической инновации [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/35330>. – Дата доступа: 23.08.2023.

70. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.

71. Сергеев, С. Ф. Инструменты обучающей среды: стили обучения / С. Ф. Сергеев // Образовательные технологии. – 2010. – № 3. – С. 85–94.

72. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика: в помощь сдающему государственный экзамен [электронный ресурс]. – Электронные, текстовые, графические данные (1,38 Мб). – Брест : Изд-во БрГУ имени А. С. Пушкина, 2009. – CD-ROM.

73. Слободчиков, В. И. Инновации в образовании : основания и смысл / В. И. Слободчиков // Педагогические инновации. – 2004. – № 1. – С.17–36.

74. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; авт.-сост. : Н. В. Ломовцева, К. М. Заречнева, О. В. Ушакова, С. Ю. Ярина, – Екатеринбург : РГППУ : Ажур, 2021. – 84 с.

75. Снопкова, Е. И. Методические основы сетевого взаимодействия как средства развития методологической культуры педагога в процессе инновационной деятельности / Е. И. Снопкова // Романовские чтения –13 : сб. ст. Междунар. науч. конф., посвящ. 105-летию МГУ, Могилев, 25–26 окт. 2018 г. / Могилев. гос. ун-т ; редкол.: А. С. Мельникова (пред.) [и др.]. – Могилев, 2019. – С. 255–256.

76. Снопкова, Е. И. Профессионализация методологии в пространстве педагогической деятельности / Е. И. Снопкова // Вестн. МГИРО. – 2017. – № 4. – С. 51–55.

77. Снопкова, Е. И. Мастер-класс – современная форма трансфера эффективных образцов педагогической деятельности / Е. И. Снопкова // Народная асвета. – 2022. – № 8. – С. 28–31.

78. Снопкова, Е. И. Компетентностный профиль методологической культуры педагога: анализ профессиональной деятельности учителя в контексте непрерывного развития личности в современном образовательном процессе / Е. И. Снопкова // Народная асвета. – 2020. – № 5. – С. 3–7.

79. Снопкова, Е. И. Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 188 с.

80. Снопкова, Е. И. Методологическая культура педагога: научно-методические основы развития : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2019. – 256 с.

81. Снопкова, Е. И. Методология и методы педагогического исследования / Е. И. Снопкова, Е. А. Ярошевич. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2019. – 208 с.

82. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия» / Л. Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 544 с.

83. Торхова, А. В. Кластерный подход в развитии непрерывного педагогического образования / А. В. Торхова, А. В. Поздняк, З. С. Курбыко // Адукацыя і выхаванне. – 2017. – № 8. – С. 34–41.

84. Уман, А. И. Учебное задание как средство формирования учебной самостоятельной деятельности / А. И. Уман, М. А. Федорова // Проблемы современного образования. – 2017. – № 2. – С. 111–117.

85. Федотова, Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований учебное пособие для студентов психолого-педагогических факультетов высших учебных заведений / Г. А. Федотова. – Великий Новгород: НовГУ, 2010. – 114 с.

86. Фридман, Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л. М. Фридман. – Москва : Педагогика, 1977. – 208 с.

87. Холодная, М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – 2-е изд, перераб. и доп., СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

88. Хуторской, А. В. Дидактика / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2017.

89. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск : Тэхналогія, 2000. – 326 с.

90. Цыркун И. И. Развитие метакогнитивных представлений об инновационно-педагогической деятельности / И. И. Цыркун // Педагогические инновации. – 2004. – № 1. – С. 37–42.

91. Цыркун, И. И. Инновация / И. И. Цыркун // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – Минск, 2015. – Т. 1 / науч. ред. : С. П. Самуэль, З. И. Малейко, А. П. Чернякова. – С. 469.

92. Цыркун, И. И. Инновация педагогическая / И. И. Цыркун // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – Минск, 2015. – Т. 1 / науч. ред.: С. П. Самуэль, З. И. Малейко, А. П. Чернякова. – С. 470.

93. Электронный образовательный ресурс. – Режим доступа: <https://megabook.ru/article/Электронный%20образовательный%20ресурс>. – Дата доступа: 12.07.2023.

94. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.

95. Ames, C. Classrooms: Goals, structures and student motivation / C. Ames // Journal of Educational Psychology. – 1992. – Vol. 84, No. 3. – P. 261–271.

96. Anderson, L.W. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives / L.W. Anderson, D. R. Krathwohl et al (Eds.). – New York : Longman, 2001. – 352 p.

97. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. – New York : Freeman, 1997. – 604 p.

98. Bloom, B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals / B. S. Bloom, M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill, D. R. Krathwohl. – New York : DavidMcKayCompany, 1956. – Handbook I : Cognitive domain. – 207 p.

99. Bong, M. Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? / M. Bong, E. Skaalvik // *Educational psychology review*. – 2004. – No. 15(1). – P. 1–40.
100. Bridwell-Mitchell, E. N. Them that's got: how tie formation in partnership networks gives high schools differential access to social capital / E. N. Bridwell-Mitchell // *Amer. Educational Research J.* – 2017. – Vol. 54, No. 6. – P. 1221–1255.
101. Bryk, A. Professional community in Chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences / A. Bryk, E. Camburn, K. S. Louis // *Educational Administration Quart.* – 1999. – Vol. 35, No. 3. – P. 751–781.
102. Deci, E. L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. – New York : Plenum Publishing Co, 1985. – 45 p.
103. Deci, E. L. The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets / E. L. Deci, R. M. Ryan // *Improving academic achievement: Impact of psychological factors in education*. – Boston : Academic Press, 2003. – P. 62–90.
104. Dweck, C. S. A social-cognitive approach to motivation and personality / C. S. Dweck, E. L. Leggett // *Psychological Review*. – 1988. – Vol. 95, No. 2. – P. 256–273.
105. Elliot, A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals // *Educational Psychologist*. – 1999. – Vol. 34, No. 3. – P. 169–189.
106. Elliot, A. J. A 2 X 2 Achievement Goal Framework / A. J. Elliot, H. A. McGregor // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2001. – Vol. 80, No. 3. – P. 501–519.
107. Elliot, A. J. On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application / A. J. Elliot, K. Murayama // *Journal of Educational Psychology*. – 2008. – No. 100(3). – P. 613–628.
108. Holec, H. *Autonomy and Foreign Language Learning* / H. Holec. – Oxford ; New York : Pergamon Press, 1981. – 65 p.
109. Kolb, D. *How You Learn Is How You Live: Using Nine Ways of Learning to Transform Your Life* / D. Kolb, K. Peterson. – ReadHowYouWant com., 2018. – 220 c.
110. Learner autonomy [Electronic resource]. – Режим доступа: <https://www.eapfoundation.com/studyskills/autonomy/>. – Дата доступа: 17.08.2020.
111. Maehr, M. Achievement Goal Theory: The Past, Present, and Future / M. Maehr, A. Zusho // *Handbook of motivation in School*. – Routledge, 2009. – P. 76–104.
112. Motivation as self-determination [Electronic resource] // Lumen Learning. – Mode of access: <https://courses.lumenlearning.com/educationalpsychology/chapter/motivation-as-self-determination>. – Date of access: 15.12.2021.
113. Motivation as self-efficacy [Electronic resource] // Lumen Learning. – Mode of access: <https://courses.lumenlearning.com/educationalpsychology/chapter/motivation-as-self-efficacy/>. – Date of access: 15.12.2021.

114. Pajares, F. Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement / F. Pajares, D. Schunk // Perception. – London : Ablex Publishing, 2001. – P. 239–266.

115. Reeves, P. M. Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement / P. M. Reeves, W. H. Pun, K. S. Chung // Teaching a. Teacher Education. – 2017. – Vol. 67. – P. 227–236.

116. Ryan, R. M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness / R. M. Ryan, E. L. Deci. – New York ; London : The Guilford Press, 2017. – 755 p.

117. Ryan, R. Philosophies of motivation and classroom management / R. Ryan, M. Lynch // Blackwell companion to philosophy: A companion to the philosophy of education. – New York : Blackwell, 2003. – P. 260–271.

118. Sun, M. Building teacher teams: evidence of positive spillovers from more effective colleagues / M. Sun, S. Loeb, J. A. Grissom // Educational Evaluation a. Policy Analysis. – 2017. – Vol. 39, No. 1. – P. 104–125.

119. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers [Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО] [Electronic resource]. – Mode of access: (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). – Date of access: 15.12.2021.

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ АВТОРА	3
ГЛАВА 1. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА	6
ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УРОКА.....	36
ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	68
ГЛАВА 4. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	104
ГЛАВА 5. КОЛЛЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	128
ГЛАВА 6. КОНСТРУИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ.....	147
ГЛАВА 7. ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА, КОНТРОЛЬ, ОЦЕНКА И РЕФЛЕКСИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ	171
ГЛАВА 8. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	215
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	229

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Учебное издание

Снопкова Елена Ивановна

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ
И ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Учебное пособие

Технический редактор *А. Г. Роскач*
Компьютерная верстка *С. А. Кирильчик*
Корректор *Г. В. Карпенкова*

Подписано в печать 11.03.2024.
Формат 60x84/16. Гарнитура Times New Roman Cug.
Усл.-печ. л. 14,0. Уч.-изд. л. 15,7. Тираж 44 экз. Заказ № .

Учреждение образования “Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова”, 212022, Могилев, Космонавтов, 1
Свидетельство ГРИИРПИ № 1/131 от 03.01.2014 г.

Отпечатано в издательском отделе МГУ имени А. А. Кулешова.
212022, Могилев, Космонавтов, 1.